

unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara – SP

ANA LIDIA PENTEADO URBAN

**UM ESTUDO DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS: INGRESSO E
PERMANÊNCIA DE UNIVERSITÁRIOS COM DEFICIÊNCIA**



ARARAQUARA – SP
2016

ANA LIDIA PENTEADO URBAN

**UM ESTUDO DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS: INGRESSO E
PERMANÊNCIA DE UNIVERSITÁRIOS COM DEFICIÊNCIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Luci Pastor Manzoli

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

**ARARAQUARA – SP
2016**

Urban, Ana Lidia Penteado

Um estudo de produções científicas: ingresso e permanência de universitários com deficiência / Ana Lidia Penteado Urban - 2016

127 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)

Orientador: Luci Pastor Manzoli

1. inclusão no Ensino Superior. 2. Ingresso e permanência de alunos com deficiência na Educação Superior. 3. Educação Especial. I. Título.

ANA LIDIA PENTEADO URBAN

**UM ESTUDO DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS: INGRESSO E
PERMANÊNCIA DE UNIVERSITÁRIOS COM DEFICIÊNCIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Luci Pastor Manzoli

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Data da defesa: 08/12/2016

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador(a): Prof^a Dr^a. Luci Pastor Manzoli
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo
UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Neusa Aparecida Mendes

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e por ser minha companhia constante, permitindo-me aprender sempre.

Em especial, à minha querida orientadora, Professora Dra. Luci Pastor Manzoli, pelas orientações e ensinamentos compartilhados durante o período do mestrado: obrigada pelas valiosas contribuições e pela oportunidade que permitiu meu crescimento pessoal, intelectual e profissional!

Aos meus pais, Lidia e Gerson, pelo amor, dedicação e por todo o incentivo e apoio para que eu trilhasse os caminhos dessa pesquisa. Aos meus irmãos, Samuel e Gersinho, que sempre me auxiliaram e que são tão importantes para mim.

Às professoras Dras. Sílvia Regina Ricco Lucato Sigolo e Neusa Mendes Aparecida Bonato, pelas contribuições para a construção desta pesquisa, pelo cuidado e atenção que tiveram com a revisão e por terem indicado caminhos para aprimorá-la.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa que me acompanharam nesta caminhada, Adriana, Aline, Bruna, Juliessa, Melina, Nilza, Roberto e Rosa, agradeço pelos momentos de estudos, contribuições na pesquisa e pelos enriquecedores momentos de partilha.

A todos os colegas de mestrado que conheci e com os quais pude partilhar conhecimentos, discussões e vivência de pesquisa durante esse período.

À CAPES, pela concessão do auxílio financeiro para que eu pudesse realizar essa pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), pela oportunidade de cursar o Mestrado que tanto contribuiu para a minha formação acadêmica, científica e profissional.

Por fim, minha gratidão aos meus amigos e namorado, que compreenderam minha ausência em alguns momentos, e também a todos que, de alguma forma, contribuíram para a construção dessa pesquisa.

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Paulo Freire (1996, p. 35).

RESUMO

A inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior tem aumentado significativamente e essa realidade é recente. Os documentos legais têm apontado para o acesso e as adaptações durante o processo de ingresso nas Instituições de Ensino Superior (IES) e ações que visem à acessibilidade e permanência desses alunos. Visando conhecer como os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação encontram suporte nessas instituições, a presente pesquisa busca analisar o acesso e a permanência no ensino superior de pessoas com deficiência, a partir de teses e dissertações defendidas nas universidades brasileiras, sob a perspectiva dos próprios alunos. Esta é uma pesquisa bibliográfica de cunho quantitativo e qualitativo, tendo como objeto de estudo 20 produções científicas, entre elas 15 dissertações e 5 teses. Buscando conhecer um panorama geral da educação superior no Brasil, os microdados do censo de 2014 foram abordados e mostraram que 0,4% dos alunos da educação superior são alunos público-alvo da educação especial, estando 63% em IES privadas, 36% em IES públicas e 1% em especiais. As teses e dissertações estudadas apresentaram o perfil dos alunos presentes nesses estudos: alunos com deficiência visual, auditiva/surdez, física e intelectual; os cursos de graduação em diversas áreas do conhecimento, destacando-se o curso de pedagogia em grande parte dos estudos, e as instituições frequentadas, que são públicas e privadas. As adaptações de acesso realizadas durante o vestibular apontaram que grande parte das IES adequam esse instrumento às necessidades dos alunos. As ações de permanência e acessibilidade foram realizadas por Instituições de Ensino Superior, Núcleos de acessibilidade, coordenação de curso e por professores que propiciaram ações que atenderam às necessidades dos educandos, buscando promover condições de permanência, assim como mencionado por documentos oficiais. Além disso, foram apresentadas as barreiras, arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais, encontradas nas IES. Diante disso, pode-se observar que os alunos com deficiência estão nas IES e necessitam de apoio durante o acesso e a permanência. As ações têm sido realizadas pelas diferentes esferas das IES, porém esses alunos ainda têm encontrado barreiras para sua efetiva permanência.

Palavras-chave: Pessoa com deficiência; Inclusão; Instituições de Ensino Superior.

ABSTRACT

The inclusion of people with disabilities in higher education institution has increased significantly and this reality is recent. Official data was pointed to access and adaptations during the process of joining the Higher Education Institution (HEI) and actions to ensure at the accessibility and permanence of these students. Aiming to know how students with disabilities, global development disorders and highly talented children find support in these institutions, this research wanna analyze the access and permanence in graduate education of people with disabilities -based on theses and dissertations defended in Brazilian universities- from the perspective of the students themselves. This is a quantitative and qualitative bibliographical research, having as object of study 20 scientific productions, among them 15 dissertations and 5 theses. In order to get a general overview of higher education in Brazil, the microdata of the 2014 census were approached and showed that 0.4% of students in higher education are main-target students of special education, 63% in private HEIs, 36% in Public HEIs and 1% in special. The theses and dissertations studied presented the profile of the students approached in these studies: students with visual, hearing/deaf, physical and intellectual disabilities; the undergraduate courses in several areas of knowledge -mainly the pedagogy course in most of the studies- and the institutions attended, which are public and private. The access adaptations carried out during the University Entrance Test indicated that a large part of HEIs adapted this instrument to the students' needs. The actions of permanence and accessibility were carried out by Higher Education Institutions, Accessibility Centers, undergraduate course coordination and teachers who provided actions that met the needs of students, aiming to promote conditions of permanence, as mentioned by official documents. By the way, the architectural, pedagogical, communicational and attitudinal barriers found in HEIs were presented. Aware of this, it can be observed that students with disabilities are in HEI and need support during access and permanence. The actions have been carried out by different HEI scopes, but these students have still found barriers to their effective permanence.

Keywords: Person with a disability; Inclusion; Higher education institutions.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Alunos incluídos no Ensino Superior.....	39
Gráfico 2	Idade dos alunos Incluídos no Ensino Superior.....	40
Gráfico 3	Distribuição dos alunos Incluídos por IES Pública/Privada.....	41
Gráfico 4	Grandes áreas cursadas pelos alunos.....	42
Gráfico 5	Participantes das teses e dissertações com deficiência	47
Gráfico 6	Idade dos participantes das pesquisas	48

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Mapeamento das produções selecionadas para a presente pesquisa por Ano, Título, IES, Programa de Pós-Graduação e Nível de Ensino.....	44
Quadro 2	Instituições de ensino superior e participantes das pesquisas.....	49
Quadro 3	Cursos frequentados pelos participantes das pesquisas.....	51
Quadro 4	Ingresso na Instituição de Ensino Superior.....	52
Quadro 5	Adaptações e acessibilidade durante a permanência: Instituições de Ensino Superior.....	54
Quadro 6	Ações das Instituições de Ensino Superior: Deficiência Física.....	57
Quadro 7	Ações das Instituições de Ensino Superior: Deficiência Visual.....	58
Quadro 8	Ações das Instituições de Ensino Superior: Surdez/Deficiência Auditiva.....	62
Quadro 9	Ações das Instituições de Ensino Superior: Deficiência Intelectual.....	64
Quadro 10	Ações das Instituições de Ensino Superior: todas as deficiências.....	65
Quadro 11	Adaptações e acessibilidade durante a permanência: núcleos de acessibilidade.....	68
Quadro 12	Ações dos Núcleos de acessibilidade: Deficiência Visual.....	69
Quadro 13	Ações dos Núcleos de acessibilidade: todas as deficiências.....	70
Quadro 14	Adaptações e acessibilidade durante a permanência: coordenações de curso.....	72
Quadro 15	Ações das coordenações de curso: Deficiência Intelectual.....	73
Quadro 16	Ações das coordenações de curso: todas as deficiências.....	74
Quadro 17	Adaptações e acessibilidade durante a permanência: professores.....	75
Quadro 18	Ações realizadas por professores: Deficiência Visual.....	76
Quadro 19	Ações realizadas por professores: Deficiência Intelectual.....	78
Quadro 20	Ações realizadas por professores: Surdez/Deficiência Auditiva.....	79
Quadro 21	Barreiras arquitetônicas.....	79
Quadro 22	Barreiras arquitetônicas: Deficiência Física.....	81

Quadro 23	Barreiras arquitetônicas: Deficiência visual.....	82
Quadro 24	Barreiras comunicacionais.....	85
Quadro 25	Barreiras comunicacionais: Surdez/Deficiência auditiva.....	86
Quadro 26	Barreiras comunicacionais: Deficiência Visual.....	87
Quadro 27	Barreiras comunicacionais: todas as deficiências.....	88
Quadro 28	Barreiras pedagógicas.....	89
Quadro 29	Barreiras Pedagógicas: Deficiência Visual.....	90
Quadro 30	Barreiras pedagógicas: todas as deficiências.....	91
Quadro 31	Barreiras atitudinais.....	92
Quadro 32	Barreiras atitudinais: Surdez/Deficiência Auditiva.....	93
Quadro 33	Barreiras atitudinais: Deficiência física.....	94
Quadro 34	Barreiras atitudinais: todas as deficiências.....	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- FAFIRE** – Faculdade Frassinetti do Recife
- FSC** – Faculdade de Santa Cruz da Bahia
- FURB** – Universidade Regional de Blumenau
- IES** – Instituição de Ensino Superior
- IFES** – Instituição Federal de Ensino Superior
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- IPA** – Centro Universitário Metodista
- LIBRAS** – Língua Brasileira de Sinais
- PUC** – Pontifícia Universidade Católica
- UCB** – Universidade Católica de Brasília
- UCDB** – Universidade Católica Dom Bosco
- UDESC** – Universidade Estadual de Santa Catarina
- UEG** – Universidade Estadual de Goiás
- UEMG** – Universidade do Estado de Minas Gerais
- UEPB** – Universidade Estadual da Paraíba
- UEPE** – Universidade Estadual de Pernambuco
- UERGS** – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
- UERJ** – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
- UERN** – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
- UFC** – Universidade Federal do Ceará
- UFJF** – Universidade Federal de Juiz de Fora
- UFPB** – Universidade Federal da Paraíba
- UFPR** – Universidade Federal do Paraná
- UFRGS** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- UFRJ** – Universidade Federal do Rio de Janeiro
- UFRN** – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
- UFS** – Universidade Federal de Sergipe
- UFSC** – Universidade Federal de Santa Catarina
- UFSCAR** – Universidade Federal de São Carlos

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UNB – Universidade de Brasília

UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNICID – Universidade da Cidade de São Paulo

UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA.....	13
2. POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA.....	19
3. ACESSO E ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR.....	28
4. OBJETIVOS DA PESQUISA.....	32
4.1 Objetivo geral	32
4.2 Objetivos específicos.....	32
5. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	33
5.1 Procedimentos para a coleta de dados.....	34
5.1.1 Censo da Educação Superior de 2014.....	34
5.1.2 Levantamento das teses e dissertações referentes à pesquisa.....	35
5.1.3 Busca nos <i>sites</i> dos programas de pós-graduação.....	36
5.1.4 Análise das teses e dissertações.....	37
6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	38
6.1 Ingresso de alunos com deficiência no Ensino Superior: dados do INEP – 2014.....	38
6.2 Levantamento e análise das teses e dissertações.....	43
6.2.1 Identificação dos participantes e local das pesquisas.....	46
6.2.2 Instituições participantes das pesquisas.....	48
6.2.3 Identificação dos cursos de graduação frequentados.....	50
6.2.4 Ingresso às Instituições de Ensino Superior.....	52
6.2.5 Ações das Instituições de Ensino Superior.....	54
6.2.6 Ações dos Núcleos de acessibilidade.....	68
6.2.7 Ações das coordenações de curso.....	72
6.2.8 Ações realizadas por professores.....	75
6.2.9 Barreiras encontradas pelos alunos das pesquisas.....	81
6.2.10 Barreiras arquitetônicas.....	85
6.2.11 Barreiras comunicacionais.....	84
6.2.12 Barreiras atitudinais.....	92
6.2.13 Barreiras Pedagógicas.....	94
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96

REFERÊNCIAS.....	101
APÊNDICES.....	109
APÊNDICE A – Códigos do <i>software</i> R para extração dos dados do INEP 2014.....	110
APÊNDICE B – Número de estudos encontrados no Banco de Teses da Capes.....	113
APÊNDICE C – Número de Estudos Encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.....	114
APÊNDICE D – Quadro de teses e dissertações sobre o Ensino Superior inclusivo.....	115
selecionadas	
APÊNDICE E – Ficha Resumo de Teses e Dissertações.....	120
ANEXOS.....	121
ANEXO A – Ficha de cadastro – Censo da Educação Superior 2014 – Módulo Aluno....	122
ANEXO B – Classificação OCDE: Cursos grandes áreas	125

1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Em função da inclusão escolar, os sistemas de ensino passaram a absorver alunos com deficiência que são público-alvo da educação especial¹. Os documentos oficiais brasileiros têm afirmado o direito de educação para todas as pessoas, além de declarar a importância de suprir as necessidades de todos os alunos. Buscam contemplar as diversidades e prover recursos financeiros, físicos e humanos, para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, além do compromisso de elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

Conforme consta no Aviso Curricular nº 277, de 08 de maio de 1996, o Ministério da Educação dispõe sugestões aos diretores e reitores que possam auxiliar o ingresso de pessoas com deficiência em instituições de ensino superior (IES): “a prática tem mostrado que a operacionalização das estratégias já utilizadas necessita de ajustes para que possa atender a todas as necessidades educativas apresentadas por este alunado” (BRASIL, 1996a, p. 01).

O Decreto nº 3.298, de 20 de outubro de 1999, regulamentando a Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a integração da pessoa com deficiência. O Artigo 27º estabelece que as instituições de ensino superior devem “[...] oferecer adaptações de provas e apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência” (BRASIL, 1999b).

A portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência, para a autorização e reconhecimento de novos cursos e credenciamento de instituições, considera: “A necessidade de assegurar aos portadores de deficiência física e sensorial condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino” (BRASIL, 2003).

O conceito de acessibilidade é apresentado pelo Decreto 5.296, de 2 de dezembro de 2004, sendo:

¹ A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis de escolarização: desde a educação infantil até o ensino superior. Realiza atendimento educacional especializado a pessoas com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, disponibilizando recursos e serviços, visando atender às necessidades desses educandos, no processo de ensino e aprendizagem, e oferecer orientação aos pais e professores. (BRASIL, 2011)

[...] condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2004, p. 45-46)

No Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, de 2007, dentre as ações programáticas para o ensino superior, destaca-se a de nº 18: “Desenvolver políticas de estratégia de ações afirmativas nas IES que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência” (BRASIL, 2007).

O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, no Artigo 3º do capítulo VI prevê “A estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior” (BRASIL, 2008b). Este artigo também prevê prestação de apoio técnico e financeiro às ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008b).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, dispõe sobre ações no Ensino Superior:

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos. (BRASIL, 2008a, p. 17)

Diante do exposto, a inclusão dos alunos com deficiência no Ensino Superior é assegurada pelos documentos legais e devem lhes ser dadas as condições de desenvolvimento pessoal, social e profissional. Ao mesmo tempo, a condição da deficiência não deve definir a área de interesse profissional do aluno.

O interesse por esse tema veio de minha experiência enquanto estudante do curso de Licenciatura em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), quando cursei disciplinas como “Processos investigativos na Educação Especial I: Planejamento do trabalho científico”; “Políticas Educacionais e Funcionamento da Educação Especial”; “Abordagem social das deficiências”; “Currículo e educação especial: adaptações e acomodações”; “Procedimentos de Ensino em Educação Especial: deficiência física”; “Tecnologias aplicadas à educação especial I: Informação e comunicação” e “Tecnologias

aplicadas à educação especial II: Tecnologias Assistivas”, disciplinas voltadas para o acesso, a acessibilidade e a adaptação curricular nos diferentes níveis de ensino, que abordaram a inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior.

Além disso, na primeira disciplina citada, “Processos investigativos na Educação Especial I: Planejamento do trabalho científico”, foi realizado um trabalho de conclusão em que deveríamos entrevistar uma pessoa com deficiência que estivesse cursando ou concluído sua graduação. Com isso, realizei, junto a uma colega, uma entrevista com um brasileiro, cientista da computação, com deficiência visual que, além da graduação, já havia concluído seu doutorado nos Estados Unidos, sendo empresário e presidente da Associação de cães-guias do Brasil. Durante a entrevista, ele relatou sua experiência de ingresso e permanência na graduação e na pós-graduação e a importância de ações que contemplaram acesso, acessibilidade e quebra de barreiras, que permitiram seu sucesso acadêmico, bem como a superação das dificuldades encontradas.

A partir de então, passei a observar as dificuldades em relação ao acesso e à acessibilidade das pessoas com deficiência na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e em outras por meio de participação em congressos. Nesse sentido, pude perceber também que esses alunos têm chegado ao Ensino Superior com maior frequência, pois no início da graduação eram raros os alunos com deficiência nessa instituição e, com o advento da política de cotas, bem como do ingresso por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), foi possível observar com maior frequência a presença deles.

Segundo Rambo, Sanches e Leonardo (2012), a quantidade de alunos com deficiência nas instituições de ensino superior tem crescido, tornando-se de grande importância conhecer as necessidades desses alunos e propiciar condições para que possam desfrutar e participar efetivamente do curso.

Este contexto acadêmico levou-me ao anseio de aprofundar meus estudos sobre o Ensino Superior Inclusivo, visando conhecer como os alunos com deficiência encontram suporte nessas instituições para poderem se constituir como pessoas autônomas e com direitos igualitários. Para tanto, fui em busca do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, procurando responder às seguintes indagações: Como está o ingresso e a permanência de alunos com deficiência nas instituições de ensino superior

brasileiras, de acordo com as pesquisas desenvolvidas em Teses e Dissertações? Como o Ensino Superior está proporcionando recursos para suprir as necessidades educacionais desses alunos?

Diante disso, fez-se necessário trazer à tona pesquisas que afirmam o posicionamento em relação ao acesso e à permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior. Na realização de estudos bibliográficos, identifiquei várias leituras que serviram de suporte para o presente estudo, mas que se diferenciavam por não se referirem aos depoimentos das próprias pessoas, dentre os quais destacamos os seguintes.

Drezza (2007) descreveu e analisou a inclusão dos alunos com deficiência no ensino superior, a partir da análise das políticas internas e do trabalho do Centro de Apoio Acadêmico aos Deficientes da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Como procedimentos metodológicos, foram adotados: pesquisa documental, bibliográfica e relato de experiência sobre inclusão de alunos com deficiência nessa Universidade. Como resultado, considerou-se o quanto são imprescindíveis os serviços de apoio para a efetivação de políticas públicas de inclusão. Foi apontada, ainda, a necessidade de elaboração de políticas institucionais nas universidades que contemplem as pessoas com deficiência e também profissionais de educação e funcionários que compõem esse ambiente.

Mariante (2008) analisou o processo de avaliação da aprendizagem de estudantes do ensino superior com necessidades educativas especiais, utilizou a metodologia de estudo de caso (sendo um estudo qualitativo), apresentou a fragilidade do trabalho docente junto aos estudantes com deficiência e destacou que esse deve ser focado pela IES como um dos pontos de “investimento” para a qualificação do fazer pedagógico. Considerou que a avaliação deve ser um procedimento cotidiano no decorrer do trabalho realizado em sala de aula, não classificatória e seletiva, permitindo e dando condições para que o aluno com deficiência possa fazer parte dela. Apontou, também, possibilidades e desafios ao processo de educação inclusiva para que o atendimento seja adequado aos alunos com NEEs, conforme determinam os documentos normativos vigentes.

Guimarães (2011) identificou as ações inclusivas desenvolvidas pelas IES da cidade do Natal/RN para a permanência das pessoas com deficiência em cursos de graduação. Foram entrevistados doze profissionais responsáveis por encaminhar as ações inclusivas nas instituições investigadas. Os resultados apontaram para o desenvolvimento de ações inclusivas de maneira esporádica, ocorrendo de forma isolada em um contexto mais amplo, que dependia das

solicitações realizadas pelos profissionais. As iniciativas de acessibilidade eram apresentadas apenas a alguns setores das instituições, apontando a falta de Política de Inclusão Institucional que organize e oriente o desenvolvimento de ações inclusivas de maneira contínua e efetiva.

A pesquisa de Nogueira (2012) visou analisar o desenvolvimento de políticas de inclusão e acessibilidade nas universidades com discentes surdos, por meio de uma pesquisa quali e quantitativa. Esse trabalho foi desenvolvido a partir de um estudo de caso, além de estudo documental. Os resultados apontaram uma tendência em viabilizar a inclusão e a acessibilidade de alunos surdos como parte da política de responsabilidade social das universidades pesquisadas, entendendo-se que, para uma efetiva concretização do processo de acessibilidade, as instituições analisadas carecem de buscar outros instrumentos de inclusão.

Castilho (2012) caracterizou as estratégias de acessibilidade para a permanência do acadêmico com Necessidades Educacionais Especiais nas universidades públicas do Paraná. Foi realizada uma análise funcional dos documentos dos Núcleos de Acessibilidades das Instituições, articulando o que estes dispõem com as leis federais. As Instituições de Ensino Superior públicas do Paraná encontram-se em conformidade com a Legislação Federal sobre acessibilidade no Ensino Superior, porém, as resoluções dos Núcleos/Programas de Acessibilidade não são obrigatórias e ficam a critério de cada instituição, sendo vagas as condições de acessibilidade e permanência quanto às condições disponíveis para o acadêmico com Necessidades Educacionais Especiais.

Santos (2013) analisou a organização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), no Brasil e em Portugal, no que diz respeito às políticas e ações institucionais em face das demandas por acesso e permanência na educação superior de alunos com deficiência. Para a autora, os resultados encontrados não permitiram afirmar que as IFES são inclusivas, pois, prevalece no interior delas um movimento, ainda integracionista, que transfere para o aluno o esforço para se adequar ao contexto universitário. Relata que, de modo muito lento, os Núcleos de Acessibilidade estão conseguindo organizar ações e encaminhamentos articulados com os demais órgãos das instituições, de modo a delinear o esboço de uma política institucional de inclusão.

Observou-se que essas produções acadêmicas tiveram início a partir do ano de 2007, com diferentes temáticas, porém nenhuma que se relacionasse aos estudos de Teses e Dissertações. Nota-se, portanto, a importância de se desenvolver esta pesquisa cujo tema, apesar de ser recente

e possuir escassa literatura, traz à tona contribuições para um panorama da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, referendado por pesquisas.

Verifica-se, portanto, a necessidade de se conhecer como está se dando o acesso e a permanência desses alunos, realizando um estudo em teses e dissertações, sendo este um veículo científico que exprime a realidade brasileira.

Nesse sentido, o presente estudo tem por objetivo analisar o ingresso e a permanência de pessoas com deficiência no ensino superior, a partir das teses e dissertações defendidas nas universidades brasileiras sob a perspectiva dos próprios alunos.

Portanto, foram objetos do presente estudo 20 pesquisas relacionadas a seguir: Fortes (2005), Lima (2007), Pereira (2007), Duarte (2009), Rosseto (2009), Ferreira (2010), Borges (2011), Castro (2011), Coutinho (2011), Guerreiro (2011), Nascimento (2011), Soares (2011), Azevedo (2012), Cruz (2012), Holanda (2012), Lima (2012), Negry (2012), Ramalho (2012), Santos (2012) e Silva (2014).

Essa amostra apontou que as universidades têm oferecido condições para que os estudantes com deficiência possam frequentar esse nível de ensino, porém, a permanência e a acessibilidade ainda são barreiras para a plena participação desses alunos.

Exposto este breve panorama, faz-se necessário trazer à tona as políticas públicas que afirmam o posicionamento em relação ao acesso e à permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Tendo como foco a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, o presente trabalho retoma as recentes políticas e documentos normativos brasileiros referentes à educação especial na educação básica e no ensino superior.

A Constituição Federativa do Brasil de 1988, em seu Artigo 205º, apresenta a educação como um direito de todos e no Artigo 206º diz que o ensino será ministrado tendo como base a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (BRASIL, 1988).

A Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e o do Adolescente em seu capítulo IV, Artigo 53º, assegura a igualdade de condições na escola e no Artigo 54º aponta como dever do estado oferecer o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990).

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos foi realizada em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990, promovida pelas Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), tendo a participação de diversos países. Nesse momento, foi aprovada a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”, que em seu Artigo 3º afirma: “[...] a educação básica deverá atender a todos, crianças, jovens e adultos, mas para que isso aconteça é imprescindível universalizá-la e melhorá-la, bem como adotar medidas efetivas para reduzir as desigualdades” (UNESCO, 1990, p. 4).

Em 1993, o Plano Decenal de Educação para Todos é elaborado pelo Ministério da Educação, como um conjunto de diretrizes para a reconstrução do sistema nacional de educação. Destaca-se, dentre os seus objetivos, a erradicação do analfabetismo, o oferecimento de uma educação de qualidade e equidade a todos, principalmente, no que se refere aos alunos com deficiência (BRASIL, 1993).

Ainda em 1993, surge a Declaração de Nova Delhi sobre a Educação para Todos, tendo como objetivo “atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os nossos povos, tornando universal a educação básica e ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos” (UNESCO, 1993).

No ano de 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, em Salamanca, na Espanha, elaborou a Declaração de Salamanca sobre os Princípios, Políticas e Práticas nas áreas das Necessidades Educativas Especiais, tendo como compromisso a educação para todos. Entre as principais diretrizes da declaração estão:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (UNESCO, 1994, p. 1).

O aviso curricular Nº 277/MEC/GM, de 08 de maio de 1996, traz sugestões e orientações aos reitores a respeito do acesso às instituições de ensino superior a pessoas com deficiência, para a viabilização do acesso e da permanência desses alunos, tendo em vista que “A prática vem demonstrando que as operacionalizações das estratégias já utilizadas necessitam de ajustes para que possam atender a todas as necessidades educativas apresentadas por esse alunado” (BRASIL, 1996a, p. 1).

Segundo análise dos especialistas, tais ajustes se fazem necessários em três momentos distintos do processo de seleção:

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

Nesse mesmo ano, a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, trazendo um capítulo exclusivo sobre a educação especial, explicitando que a educação escolar, assim como disposto no Artigo 58º do capítulo V, deve ser: “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996b). Declara ainda que os sistemas educacionais de ensino deverão assegurar:

- I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (BRASIL, 1996b)

Em 09 de setembro de 1999, em Londres/ Inglaterra, foi aprovada a Carta para o Terceiro Milênio na Assembleia Governativa da Rehabilitation International, tendo como finalidade garantir uma sociedade mais justa e direitos a toda população, assegurando que toda a pessoa com deficiência deve receber serviços de reabilitação fundamentais ao seu bem-estar mental, físico e funcional (BRASIL, 1999a).

O Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definindo a educação especial como uma modalidade transversal dos diferentes níveis de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial no ensino regular. Em seu Artigo 1º, há um conjunto de orientações que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos das pessoas com deficiência. O Artigo 27º estabelece que:

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

Dispõe ainda que isso se aplica também ao processo de ingresso das instituições de ensino superior e que o Ministério da Educação expedirá instruções para que sejam incluídas disciplinas nos cursos de graduação a respeito das pessoas com deficiência (BRASIL, 1999b).

A portaria Nº 554, de 26 de abril de 2000, tem em vista o disposto no Art. 6º da Portaria nº 319, de 26 de fevereiro de 1999, que instituiu a Comissão e resolve: “Art. 1º Aprova o Regulamento Interno da Comissão Brasileira do Braille, tendo como competência propor diretrizes para a difusão do sistema Braille e seu ensino” (BRASIL, 2000).

A Lei nº 10.098, de 9 de dezembro de 2000, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, através da eliminação de “barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação” (BRASIL, 2000).

A Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, aprova o Plano Nacional da Educação, abordando a educação especial e as diversas ações necessárias, entre elas: adaptação curricular, sensibilização, qualificação dos professores, produção de materiais e recursos adaptados, acessibilidade física nas escolas e nos transportes públicos (BRASIL, 2001a).

A Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Apresenta que o atendimento escolar terá início na educação infantil com avaliações, interações entre a família e o atendimento educacional especializado. Aponta ainda que todos os alunos devem ser matriculados e os sistemas de ensino devem assegurar uma educação de qualidade (BRASIL, 2001b).

O 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 com deficiência, afirmando que a “dignidade e a igualdade são inerentes a todo ser humano” (BRASIL, 2001c).

A Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, dispõe sobre a língua brasileira de sinais – LIBRAS e reconhece essa como meio legal de comunicação e expressão, sendo um “sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002).

A Portaria Nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, dispõe sobre requisitos de acessibilidade às pessoas com deficiência, para autorização e reconhecimento de cursos e credenciamento de

instituições. Aponta a necessidade de condições para o acesso ao ensino superior, tanto de mobilidade e utilização de equipamento, quanto de instalações físicas das IES (BRASIL, 2003).

Essa portaria aponta requisitos mínimos de acessibilidade para pessoas com deficiência física:

- a) eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante, permitindo acesso aos espaços de uso coletivo;
- b) reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviço;
- c) construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores, facilitando a circulação de cadeira de rodas;
- d) adaptação de portas e banheiros com espaço suficiente para permitir o acesso de cadeira de rodas;
- e) colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros;
- f) instalação de lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas (BRASIL, 2003, p. 1)

Aos alunos com deficiência visual, a instituição tem o compromisso:

- a) de manter sala de apoio equipada como máquina de datilografia braile, impressora braile acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopiadora que amplie textos, *software* de ampliação de tela, equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal, lupas, régua de leitura, *scanner* acoplado ao computador;
- b) de adotar um plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em braile e de fitas sonoras para uso didático; [...]

Aos alunos surdos a instituições tem o dever:

- a) de propiciar, sempre que necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno;
- b) de adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico;
- c) de estimular o aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado;
- d) de proporcionar aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do portador de deficiência auditiva.

Em Montreal, no Canadá, foi realizado em 2004 um evento promovido pela Organização Pan Americana da Saúde (OPS) e a Organização Mundial da Saúde (OMS) que aprovou a

“Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual”. No item 9, inciso C, recomenda-se aos Estados “[...] desenvolver, estabelecer e tomar as medidas legislativas, jurídicas, administrativas e educativas, necessárias para realizar a inclusão física e social destas pessoas com deficiências intelectuais” (OPS/OMS, 2004, p. 5).

A Lei Nº 10.845, de 5 de março de 2004, institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às pessoas com deficiência, decretado e sancionado em seu Artigo 1º: “no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência – PAED” (BRASIL, 2004). Garante, ainda, o atendimento especializado a alunos com deficiência que não se integrem no ensino regular e a inserção dos alunos com deficiência em classes comuns (BRASIL, 2004).

O Decreto Nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Em seu Artigo 23º, aponta as atribuições das instituições federais de ensino aos alunos surdos que devem proporcionar: “serviços de tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação”. Em seu Artigo 7º, parágrafo 2º, aponta que “os sistemas e as instituições de ensino da educação básica e as de educação superior devem incluir o professor de Libras em seu quadro do magistério” (BRASIL, 2005).

No Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos, destaca-se o item 18 das ações programáticas destinadas ao ensino superior, que buscam “Desenvolver políticas estratégicas de ação afirmativa nas IES que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência” (BRASIL, 2007a).

O decreto 6.253, de 13 de novembro de 2007, dispõe sobre o fundo de manutenção e desenvolvimento da Educação básica e de valorização dos profissionais da educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Em seu Artigo 9º, afirma que “Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2007b).

Ainda em seu Artigo 9º, inciso 2, esclarece que o Atendimento educacional poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou

filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente (BRASIL, 2007b).

O Ministério da Educação publicou, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que prevê o movimento mundial pela educação inclusiva. A política tem como meta seguir os avanços do conhecimento e das lutas sociais, com vistas a construir políticas públicas promotoras de uma educação mais igualitária para todos os alunos (BRASIL, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, aponta diretrizes para a educação especial no ensino superior e que essa se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008).

O Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, promulgou a convenção sobre os Direitos das pessoas com deficiência, homologada pela Organização das Nações Unidas – ONU, da qual o Brasil é signatário, tendo como princípios: igualdade, autonomia e plena participação e inclusão na sociedade. Dentre as medidas adotadas, está que as pessoas com deficiência devem ter acesso a uma educação de qualidade em igualdade de condições (BRASIL, 2009a).

A Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009, institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, estabelecendo que esse é “complementar ou suplementar à formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009b).

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Prevê em seu Artigo 2º que a Educação Especial deve garantir os serviços de apoio especializado, voltados a eliminar barreiras do processo de escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O inciso 1 esclarece que o atendimento educacional

especializado deve ser compreendido como o conjunto de atividades e recursos de acessibilidade pedagógicos organizados, sendo:

- I – complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
- II – suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011a, p. 1)

No Artigo 5º, destaca-se o parágrafo 5:

Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência. (BRASIL, 2011a, p.2)

O Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, instituiu o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Esse tem por finalidade promover, através da integração e articulação de políticas, programas e ações, o direito das pessoas com deficiência. No Artigo 3º, as diretrizes buscam proporcionar “um sistema educacional inclusivo e a garantia de que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência” (BRASIL, 2011b. p.1).

O Documento orientador do “Programa Incluir”, de 2013, faz referências ao “Programa Incluir: acessibilidade na Educação Superior”, criado em 2005 e implementado até 2011 para a criação dos Núcleos de Acessibilidade nas instituições de ensino superior, visando eliminar barreiras físicas, pedagógicas, nas comunicações e informações, nos ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos (BRASIL, 2013). Aponta também que, a partir desse mesmo ano, passará a apoiar os projetos das instituições com aporte financeiro, diretamente, previsto na matriz orçamentária das Instituições, com a finalidade de institucionalizar ações de política de acessibilidade na educação superior, por meio dos Núcleos de Acessibilidade (BRASIL, 2013).

A Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. No seu Artigo 58º, destaca que o Atendimento Educacional Especializado é transversal a todos os níveis de ensino e destina-se aos

alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2013a).

A Lei N° 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional da Educação – PNE e dá outras providências. A meta 4 prevê ações para a educação especial, buscando universalizar o atendimento educacional especializado para os alunos de 4 a 17 anos de idade, garantindo “sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”. Nessa direção, prevê ainda “[...] a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua”, e a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos (BRASIL, 2014, p.55).

A Lei da pessoa com deficiência, de 6 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência). Destaca-se o Capítulo IV sobre o direito à educação que, em seu artigo 40º, dispõe:

É direito fundamental da pessoa com deficiência a educação, a fim de garantir que a mesma atinja e mantenha o nível adequado de aprendizagem, de acordo com suas características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, p. 9)

O Artigo 43º faz menção às medidas que devem ser garantidas no acesso às instituições de ensino superior, tanto públicas como privadas, através dos processos seletivos:

- I – adaptação de provas para qualquer meio adequado e que atenda às necessidades do candidato com deficiência;
- II – tecnologia assistiva adequada, previamente solicitada pelo candidato com deficiência;
- III – avaliação diferenciada nas provas escritas, discursivas ou de redação realizadas por candidatos cuja deficiência acarrete não utilização ou impedimentos no uso da gramática da língua portuguesa. (BRASIL, 2015, p11)

Essas publicações nortearam o processo inclusivo das pessoas com deficiência no sistema educacional brasileiro, tecendo mudanças, e asseguraram o acesso e a permanência desses alunos na rede regular de ensino, oferecendo assim acesso aos níveis mais elevados de ensino através de documentos oficiais que procuram garantir que as práticas pedagógicas que atendem às especificidades de cada aluno sejam realizadas desde a educação básica até o ensino superior.

3. ACESSO E ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR

Acesso e acessibilidade são conceitos abrangentes que estão intrinsecamente ligados às discussões relativas à inclusão escolar e, com o avanço das pesquisas, vem ganhando novas perspectivas e detalhamentos.

Conforme aponta Manzini (2005, p.33), os conceitos acesso e acessibilidade estão relacionados, mas suas essências são distintas e frequentemente são confundidos e utilizados erroneamente na área da educação. O autor distingue-os da seguinte maneira: “acesso significa a necessidade de luta para alcançar um objetivo [...] atitude em relação à exclusão” e a “acessibilidade se sedimenta em situações que podem ser vivenciadas nas condições concretas”.

Para Costas (2014), a acessibilidade é um caminho para a inclusão do aluno com deficiência no contexto do ensino superior e deve estar relacionada às políticas inclusivas das estruturas administrativas, refletindo em uma atitude de luta contra a exclusão. Essa não se refere às condições de acesso dos alunos com deficiência à educação superior, mas faz menção à necessidade de a universidade atender aos requisitos específicos que tais alunos necessitam para sua formação.

No ensino superior, palavras como acesso e acessibilidade ficam muito evidentes quando se referem a pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, pois, tanto no cotidiano desses alunos, como nos documentos legais, esses são relatados como essenciais para a concretização da inclusão escolar, assim como apontado pela Política Nacional de Educação Especial (2008a, p. 17):

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2008a)

Diante disso, a definição que será adotada na presente pesquisa, para a discussão da acessibilidade, se refere à apresentada pela legislação vigente, no Decreto 5.296, de 2 de dezembro de 2004, definida como:

[...] condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2004, p. 45-46)

Assim, na presente pesquisa, o conceito de acessibilidade alude às necessidades específicas da pessoa com deficiência nas instituições de Ensino Superior, relativas ao ingresso, à permanência, ao conhecimento e à equiparação de oportunidades, não significando que todos tenham que receber os mesmos recursos, mas que tenham o direito à oportunidade, conforme as necessidades apresentadas.

Para garantir a participação educacional, faz-se necessário compreender que a inclusão e a acessibilidade estão intrinsicamente ligadas. Pois, assim como aponta Lebedeff, Santo e Silva (2014), a inclusão não ocorre sem o provimento da acessibilidade, sendo essa um direito constitucional, bem como premissa de igualdade de oportunidades. Contudo, ainda tem se vinculado a acessibilidade apenas a aspectos arquitetônicos ligados à construção de rampas, elevadores, sinalização em alto relevo e outros do gênero e, raras vezes, é relacionada ao pertencimento nas relações sociais e recursos pedagógicos.

Nesse sentido, as relações entre ensino e aprendizagem no espaço da sala de aula se relacionam com a acessibilidade, considerando a heterogeneidade sem perder de vista os contextos sociais e culturais mais amplos que são constitutivos da subjetividade humana (VIEIRA, SEVERO e ALBERTANI, 2014).

Para Moreira (2014), no Ensino Superior, a falta de apoio didático-pedagógico e tecnológico é uma barreira para a acessibilidade e para a própria formação desses alunos. Essas instituições têm o compromisso social e acadêmico de repensar e garantir acesso e permanência democráticos a todos os alunos.

Partindo do pressuposto de que o conceito de acessibilidade é uma relação entre pessoas e objetos, seria possível, dentro de uma abordagem inclusiva, defendê-lo em várias atuações profissionais da educação. Segundo Manzini (2014), a definição brasileira permite ampliar esse conceito para outros equipamentos, como os recursos que são utilizados em sala de aula pelo professor que irá ensinar alunos com deficiência.

Nesse sentido, o autor aponta que a acessibilidade para a educação pode ser descrita como:

Uma condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços escolares, dos serviços de transportes escolares, dos equipamentos escolares, dos mobiliários escolares, e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação na escola, por aluno com deficiência ou não. Percebe-se, portanto, que nessa direção o conceito de acessibilidade é multidisciplinar e também pode ser usado na educação. (MANZINI, 2014, p. 25)

Para promover a acessibilidade, faz-se necessário o estudo do ambiente físico, equipamentos, dispositivos de comunicação e demais elementos, bem como a quebra de situações que podem ser consideradas barreiras que impedem o ingresso e a permanência da pessoa com deficiência nas instituições de ensino superior (MANZINI, 2014).

A educação inclusiva superior provoca problemas institucionais se não eliminar barreiras que promovam a acessibilidade e que podem impedir o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, conforme definidas pela Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015:

IV – barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça a plena participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos, à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, dentre outros, classificadas em:

- a) barreiras arquitetônicas urbanísticas: as existentes nas vias públicas, nos espaços de uso público e privados de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas na edificação: as existentes no interior dos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa, bem como aqueles que dificultem ou impossibilitem o acesso à informação;
- e) barreiras atitudinais: atitudes que impeçam ou prejudiquem a participação social das pessoas com deficiência em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

V – comunicação: abrange as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o braille, a comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos de multimídia acessível, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizada e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, inclusive a tecnologia da informação e comunicação. (BRASIL, 2015, p. 4)

Cabe destacar que a matrícula nas instituições de ensino superior não garante a inclusão educacional desses alunos, pois, para tal, são necessárias ações que efetivem a eliminação das barreiras físicas, arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais, para que o processo inclusivo se instale.

4. OBJETIVOS DA PESQUISA

4.1 Objetivo geral

Analisar o acesso e a permanência no ensino superior de pessoas com deficiência, a partir de teses e dissertações defendidas nas universidades brasileiras sob a perspectiva dos próprios alunos.

4.2 Objetivos específicos

- a) Apresentar um panorama do Censo da Educação Superior de 2014 – INEP, referente ao ingresso de aluno público-alvo da educação especial;
- b) Identificar o perfil dos alunos com deficiência e suas respectivas instituições de ensino;
- c) Verificar nas teses e dissertações quais são os alunos com deficiência que estão frequentando o ensino superior e os cursos por eles escolhidos;
- d) Descrever e analisar o que dizem essas produções a respeito da acessibilidade disponibilizada a eles para promover o acesso e a permanência, segundo seus próprios depoimentos;
- e) Analisar se as universidades estudadas nessas produções proporcionaram a esses alunos a acessibilidade necessária, conforme preconizam os documentos oficiais para o ensino superior.

5. CAMINHOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa e quantitativa que, conforme aponta Santos Filho (1997), são complementares na pesquisa educacional, pois, ao utilizar essas duas vertentes, o resultado pode ser compreendido sob diferentes perspectivas.

De acordo com Freitas e Ramos (2010, p. 8), “o intuito da pesquisa qualitativa é a compreensão dos sentidos que são construídos e compartilhados por indivíduos socialmente relacionados”. Para Ludke e André (1986), o material obtido nessas pesquisas é rico em descrição de pessoas, situações e acontecimentos.

A pesquisa quantitativa busca explicar as causas das mudanças nos fatos sociais, por meio de medida e análise objetiva, preocupando-se com a compreensão ou interpretação do fenômeno social, obtendo, assim, uma interpretação significativa mediante um processo das partes e do todo (SANTOS FILHO, 1997).

Essa pesquisa constitui-se por um estudo bibliográfico de caráter descritivo. Romanowski e Ens (2006) realizam um balanço sobre temas já elaborados, desvendando, examinando e elaborando lacunas existentes nas pesquisas que necessitam de discussões e análises mais aprofundadas.

Salvador (1986) aponta que a pesquisa bibliográfica se utiliza de fontes escritas, analisando e discutindo informações já publicadas para que se busquem informações sobre o problema de pesquisa, permitindo compreender a temática e as questões que estão imersas. Para Chizzotti (1995), esse tipo de pesquisa é fonte de evidência para um melhor entendimento do caso, possibilitando a confiabilidade de achados de dados e resultados. A pesquisa bibliográfica, através de estudos já desenvolvidos, pretende:

[...] buscar o que ainda não foi feito, dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade. (FERREIRA, 2002, p. 259)

Assim, busca-se aprofundar as discussões sobre os estudos que estão sendo realizados, “tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado” (FERREIRA, 2002, p. 258).

Revisões de literatura são caracterizadas pela análise e pela síntese da informação disponibilizada por todos os estudos relevantes publicados sobre um determinado tema, busca sintetizar o conteúdo existente e levar a conclusões sobre o assunto de interesse (MANCINI; SAMPAIO, 2006).

Diante do exposto, busca-se aprofundar as discussões sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, utilizando as produções científicas brasileiras, acreditando na fidedignidade dos dados desses estudos e ressaltando-se, também, que o material utilizado dispensa autorização do Comitê de Ética por seu conteúdo ser de domínio público.

5.1 Procedimentos para a coleta de dados

A coleta de dados ocorreu em dois momentos distintos: primeiramente, foram acessados os microdados do INEP referente às matrículas do ensino superior, por meio da ficha do aluno do ano de 2014, último Censo da Educação Superior, e, num segundo momento, deu-se a busca por teses e dissertações que contemplassem o acesso e a permanência dos alunos com deficiência nas instituições de ensino superior, a partir de sua visão.

5.1.1 Censo da Educação Superior de 2014

O Censo da Educação Superior é um levantamento anual de dados estatísticos-educacionais de âmbito nacional, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Esses dados são extraídos das instituições públicas e privadas do país, por meio do preenchimento de um formulário disponível no sistema on-line *Educacenso*, que reúne dados sobre os estabelecimentos, matrículas, funções docentes, movimento e rendimento escolar. Trata-se do principal instrumento de coleta de informações sobre a educação superior.

Para obter os dados referentes à educação especial, do Censo da Educação Superior, procedeu-se da seguinte forma:

- a) Buscou-se os dados referentes ao Censo da Educação Superior disponibilizados até o momento, que foram coletados no *site* do INEP na aba “informações estatísticas-

microdados” e Censo da Educação Superior, que vão desde o ano de 1995 até 2014, e selecionou-se apenas os que se referiam ao ano de 2014;

- b) Seguiu-se as instruções dos documentos desse *site*, em busca de informações sobre como selecionar os dados da educação especial;
- c) Procurou-se o modelo da ficha de matrícula que indicava se o aluno era público-alvo da educação especial ou não, conforme o Anexo A;
- d) Para que esses dados fossem visualizados, foi necessária a utilização do *software Revised*, no qual foi feita a inserção dos dados;
- e) Foram selecionados os dados das fichas cadastrais de cada aluno, sendo aproximadamente 11.800.000 cadastros. Destes, 45.088 estavam marcados na ficha como público-alvo da educação especial, sendo alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades e superdotação. Para a seleção desses alunos, foram utilizados os códigos indicados no Apêndice A, de forma a solicitar as fichas apenas dos alunos público-alvo da educação especial;
- f) Após a seleção das fichas, inseriu-se no programa *Excel* os dados contendo as informações de cada aluno como: Instituição de Ensino Superior frequentada, área e subáreas e cursos de graduação frequentados, bem como idade e data de nascimento.

Esses dados foram quantificados, inseridos em gráficos, explicitados e apresentados, considerando-se um panorama geral da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro.

5.1.2 Levantamento das teses e dissertações referentes à pesquisa

Com as buscas realizadas, foi possível estabelecer três fontes básicas de consulta para a pesquisa: o Banco de Teses da Capes, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT) e a consulta direta às bibliotecas digitais das instituições que mantêm cursos de pós-graduação.

A busca por teses e dissertações sobre a temática da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior teve início no ano de 2014, no Banco de Teses da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT). O levantamento bibliográfico permitiu observar que os termos utilizados para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior

são diversos, assim, optamos por elaborar uma grade de descritores a serem utilizados nas bases de dados CAPES e IBICT.

Utilizou-se as seguintes palavras-chave: Necessidades Educacionais Especiais e Ensino superior; Pessoa com deficiência no Ensino Superior; Educação Especial e Ensino Superior e Inclusão e Ensino Superior.

As pesquisas foram realizadas a partir das palavras-chaves já mencionadas. Primeiramente, a busca foi realizada no Banco de Teses da Capes e foram encontrados 449 trabalhos, dos quais selecionamos 86. Após a leitura inicial dos resumos, buscamos informações sobre as instituições de ensino superior, como local de pesquisa e participantes, sendo o público-alvo aquele da educação especial. Posteriormente, foi realizada outra leitura dos resumos e, com a retirada das pesquisas que se duplicavam, restaram 42 estudos (Apêndice B).

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT), a busca resultou em 1410 pesquisas, das quais foram selecionadas 61. Foram lidos os resumos e retirados os estudos que se repetiram na busca, tanto por palavra-chave quanto por banco de dados, o que resultou em 16 pesquisas (Apêndice C).

Assim, a seleção foi feita por meio da leitura dos resumos das Teses e Dissertações, indicando os estudos que apresentaram relação com o tema proposto. Contabilizamos um total de 58 pesquisas, sendo 42 encontradas no Banco de Teses da Capes e 16 na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (Apêndice D).

5.1.3 Busca nos *sites* dos programas de pós-graduação

A partir da seleção feita com a leitura dos resumos, as teses e dissertações foram acessadas na íntegra nos bancos de cada *site* dos programas de pós-graduação indicados. Assim, das 58 pesquisas que contemplavam o acesso e a permanência de alunos com deficiência, apenas 55 foram encontradas na íntegra e as demais não foram localizadas. Por isso, enviamos *e-mail* aos autores solicitando a disponibilização da produção, mas não obtivemos respostas.

Dessa forma, foi realizada a leitura integral dos 55 estudos, bem como os critérios necessários para seleção, devendo contemplar o ingresso e a permanência no ensino superior na visão dos alunos com deficiência.

Durante a leitura, as produções científicas foram categorizadas por temáticas e/ou participantes das pesquisas e, diante disso, foram selecionados 20 estudos defendidos em 14 universidades públicas e em seis privadas, sendo 15 dissertações e cinco teses que iam ao encontro dos objetivos da presente pesquisa.

Os trabalhos que entraram no critério de exclusão foram 35, assim distribuídos: 15 voltados para Políticas Educacionais Nacionais e/ou das Instituições de Ensino Superior para a Pessoa com Deficiência; 11 sobre Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior na visão de funcionários, colegas e/ou professores; três sobre Elaboração e/ou análise de *softwares* e materiais para alunos com deficiência visual no ensino superior; três sobre Análise da acessibilidade arquitetônica; duas sobre professores universitários com deficiência/Síndrome de Bournout; uma sobre “A produção de texto de acadêmicos cegos”; e uma sobre “A constituição do intérprete de língua de sinais nas IES”.

5.2 Análise das teses e dissertações

Para a análise dos dados dessas 20 produções, foram utilizadas técnicas de organização e categorização. Segundo Ludke e André (1986, p. 45), “A tarefa da análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes”. Ao detectar “[...] temas e temáticas mais frequentes, esse procedimento, essencialmente indutivo, vai culminar na construção de categorias” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 42).

A leitura na íntegra dessas produções culminou na necessidade de se organizar os dados. Para isso, foi elaborada uma ficha de resumo de teses e dissertações (Apêndice E) que buscou coletar os principais pontos dos objetos da pesquisa. Foi preenchida uma ficha para cada pesquisa com os dados de identificação do estudo, sujeitos e resultados (Apêndice F).

Essa organização levou-nos a categorizá-las da seguinte forma: identificação da pesquisa; identificação dos participantes e local das pesquisas; instituições participantes das pesquisas; cursos; acesso para entrada na instituição de ensino superior; adaptações e acessibilidade durante a permanência; barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais encontradas.

6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

6.1 Ingresso de alunos com deficiência no Ensino Superior: dados do INEP – 2014

A garantia de que pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tenham uma educação de qualidade na educação básica tem permitido que esses alunos ingressem no ensino superior.

A inclusão de tais alunos nas instituições de Ensino Superior, assim como disposto anteriormente, é garantida por lei, tanto no que se refere ao ingresso como a permanência, de forma que as IES venham a atender às necessidades específicas de cada aluno.

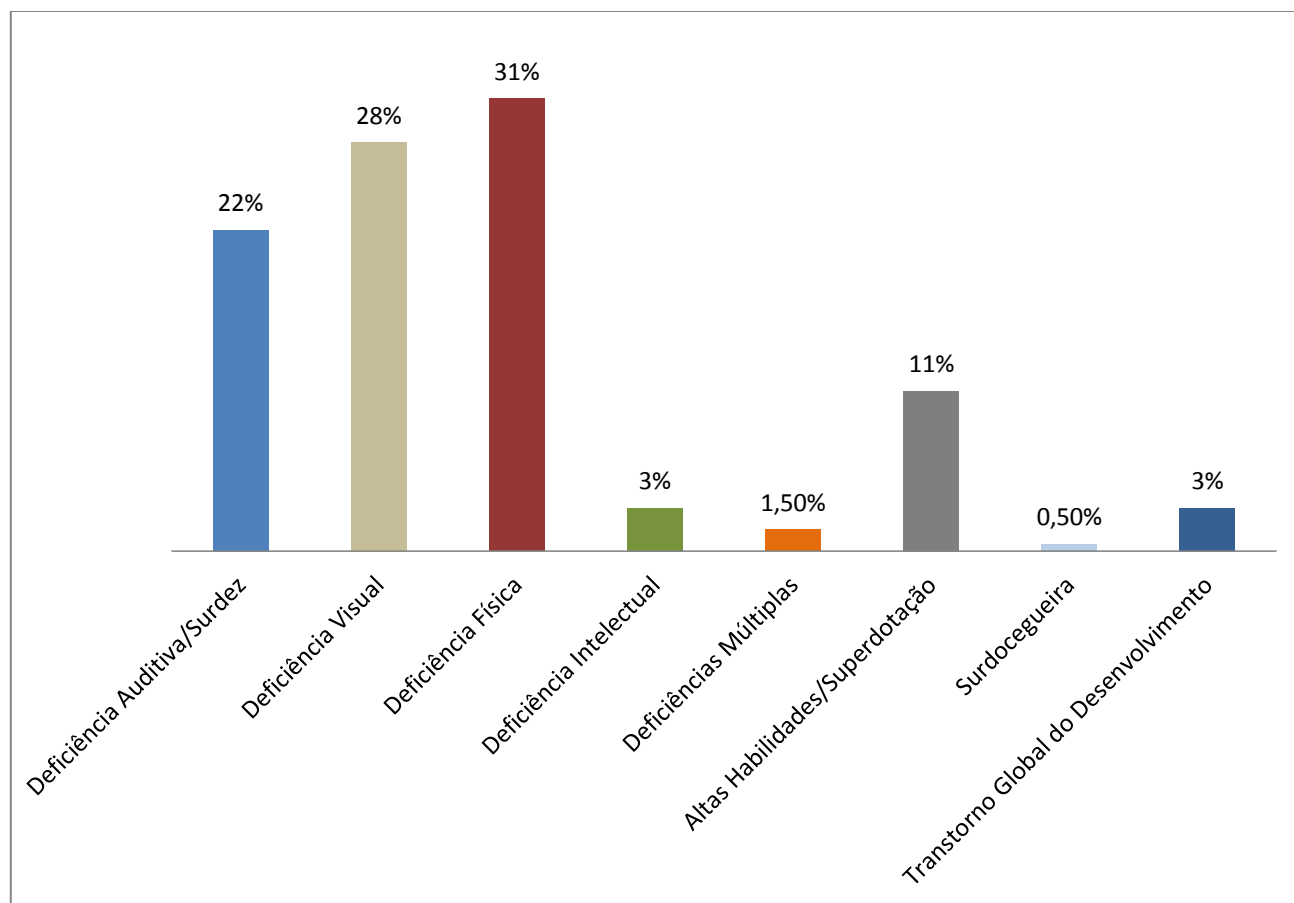
Dessa forma, o Censo da Educação Superior de 2014, realizado pelo INEP, permitiu, através do acesso aos microdados, que se tenha informações a respeito de todos os alunos que frequentam algum tipo de instituição de Ensino Superior.

Esses dados mostram aproximadamente 7,3 milhões de alunos matriculados nas instituições de ensino superior de todo o Brasil. Dentre esses, 29.557 apresentam algum tipo de deficiência, sendo cerca de 0,4% de todos os cadastrados.

Assim, para um panorama geral sobre a inclusão desses alunos no ensino superior, os dados serão aqui dispostos em gráficos para uma melhor visualização e compreensão da atual situação das IES, trazendo à tona o perfil desses alunos quanto à deficiência, sexo, idade e local de estudo com as instituições de origem e a área de estudo.

O gráfico a seguir ilustra a porcentagem de alunos por deficiência que frequentam o ensino superior, apontando que grande parte são pessoas com deficiência física, visual e auditiva.

Gráfico 1 – Alunos incluídos no ensino superior brasileiro



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir dos microdados do Censo da Educação Superior de 2014

Esses dados são computados pelo INEP através de uma ficha preenchida por cada IES (Anexo B), com a opção de assinalar deficiência auditiva ou surdez. Assim, 17% dos alunos são classificados com deficiência auditiva e 5% com surdez, totalizando 22% (conforme a primeira coluna do gráfico), porém não há uma descrição ou especificação do critério utilizado para tais definições.

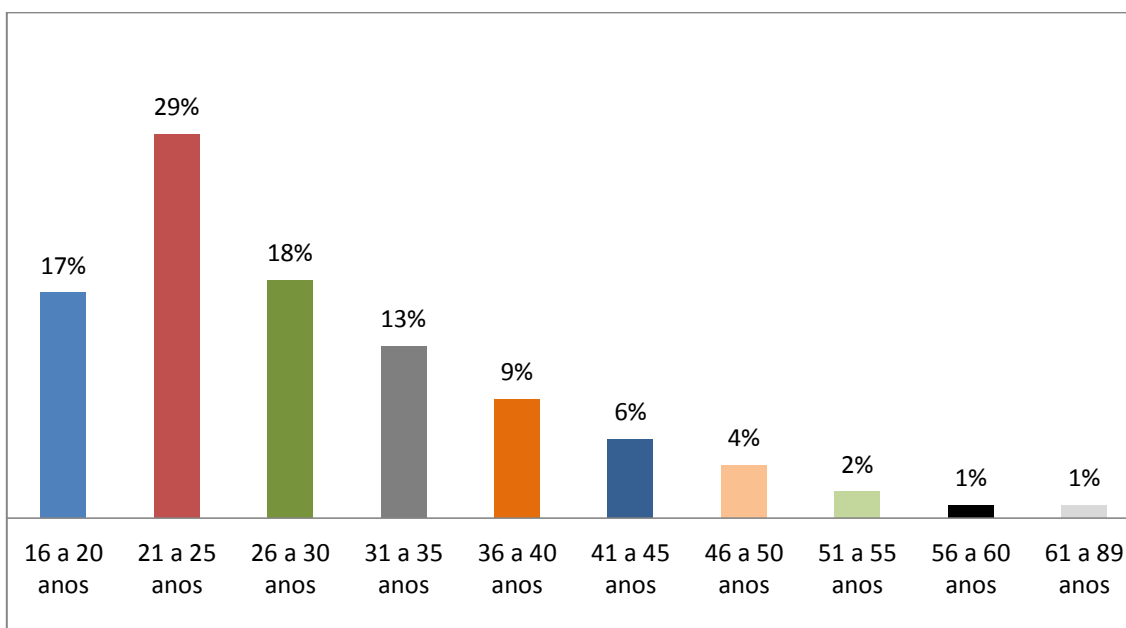
Quanto aos estudantes com deficiência visual, 22% apresentam baixa visão e 6% cegueira, totalizando 28%, sendo essa a segunda maior recorrência no presente Censo da Educação Superior. A deficiência física mostra-se com uma maior quantidade de pessoas (31%), não sendo especificado o tipo ou a lesão apresentada por esse aluno.

A deficiência intelectual, a surdocegueira e as deficiências múltiplas apresentam-se com um pequeno percentual de estudantes presentes no ensino superior, assim como os alunos com altas habilidades/superdotação.

Em meio ao Transtorno Global do Desenvolvimento, estão presentes alunos com autismo infantil (2,49%), síndrome de Asperger (0,32%), síndrome de Rett (0,19%) e transtorno desintegrativo da infância (0,37%), totalizando 3%.

No que se refere ao gênero dos alunos, 51% são do sexo masculino e 49% feminino, com idade variando entre 16 e 89 anos, apontando grande diversidade de faixa etária, assim como ilustrado abaixo:

Gráfico 2 – Idade dos alunos incluídos no ensino superior

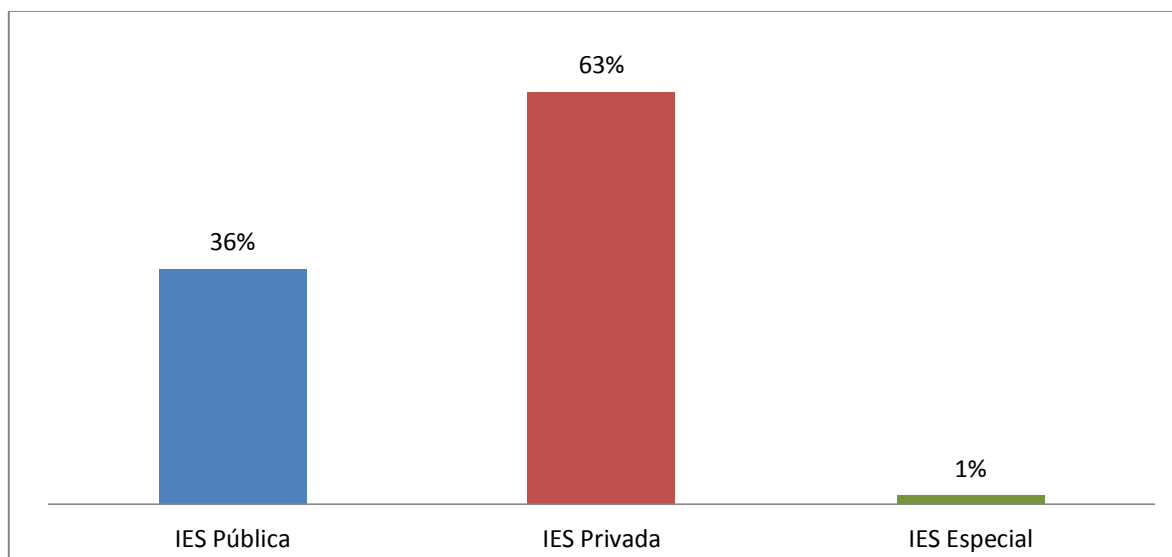


Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir dos microdados do Censo da Educação Superior de 2014

Grande parte dos alunos está com idade entre 16 e 30 anos, assim como apontado nos dados gerais do Censo da Educação Superior, porém, é importante ressaltar o número significativo de adultos e idosos, com idade entre 36 e 89 anos, com deficiência, que fazem parte das IES e são público-alvo da educação especial.

Nesse sentido, é importante observar as instituições de origem desses alunos. Para isso, o gráfico a seguir representa o número de estudantes matriculados em instituições públicas, privadas e especiais.

Gráfico 3 – Distribuição dos alunos incluídos por IES pública, privada e especial



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir dos microdados do Censo da Educação Superior de 2014

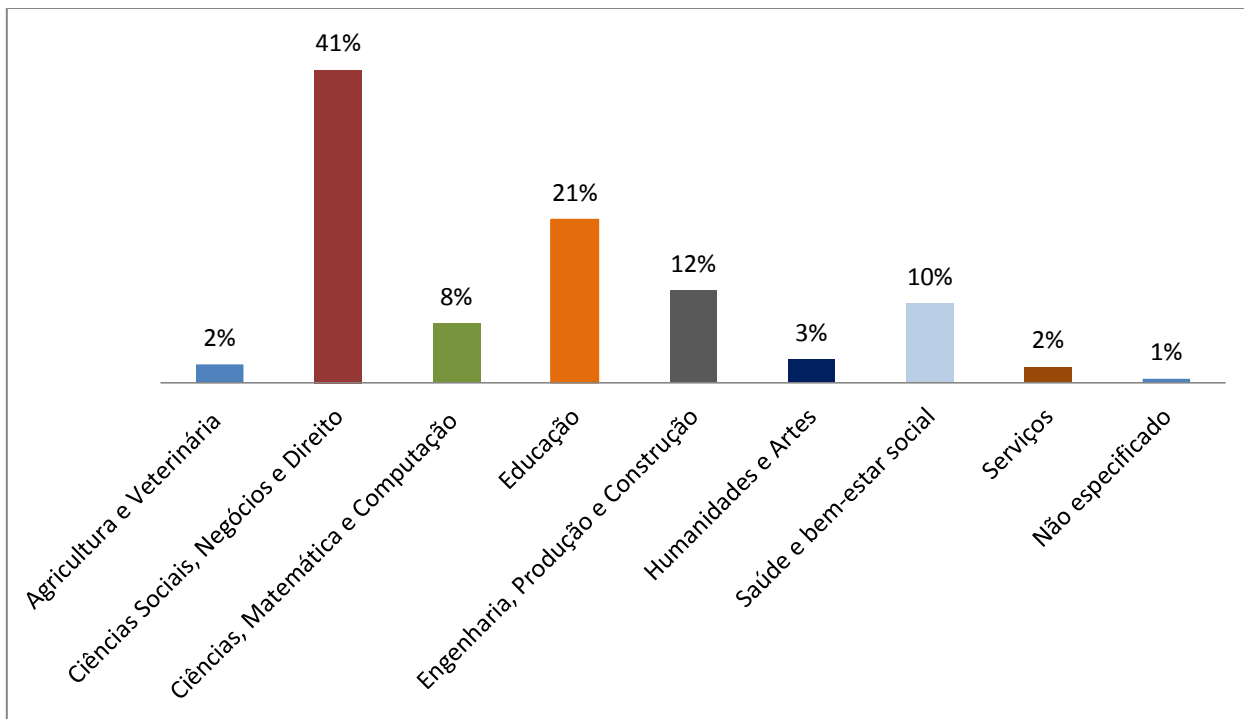
As instituições públicas de ensino estão divididas entre federais (29%), estaduais (6,6%) e municipais (0,4%), mostrando que, dentre as IES públicas, as universidades ou institutos federais são as que concentram a maior quantidade de estudantes com deficiências. As IES privadas dividem-se em: 32% com fins lucrativos e 31% sem fins lucrativos, sendo as últimas confessionais e comunitárias.

As IES especiais totalizam 1% das instituições mencionadas. De acordo com a Portaria Normativa N° 40/2010, encontram-se nessa categoria as instituições oficiais, criadas por leis estaduais ou municipais, existentes na data da promulgação da Constituição Federal de 1988, que não sejam total ou preponderantemente mantidas com recursos públicos, portanto, não gratuitas.

Para as categorias das grandes áreas de concentração dos cursos, o INEP utiliza uma adaptação referente à classificação internacional da Eurostat (Anexo B), em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Essa foi planejada para ser um instrumento adequado de apresentação de estatísticas da educação, no âmbito nacional e internacional (INEP, 2000).

Os cursos de graduação frequentados pelos alunos estão distribuídos em nove categorias, dessa forma, a quantidade de matrículas de alunos com deficiência está dividida percentualmente no Gráfico 4:

Gráfico 4 – Grandes áreas cursadas pelos alunos



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir dos microdados do Censo da Educação Superior de 2014

Assim como ilustrado, nota-se que a área de concentração com maior número de alunos é a de Ciências Sociais, Negócios e Direito (41%), abarcando os cursos de: Jornalismo, Informação, Comércio, Administração e Direito, seguido da área de Educação (21%), que aborda todos os cursos de formação de professores e ciências da educação.

Com os dados apresentados, é possível observar que, apesar do número reduzido de alunos com deficiência no ensino superior, esses estão presentes nas diversas áreas de estudo e instituições brasileiras, com seu ingresso e permanência garantidos legalmente. Nesse sentido, faz-se necessário compreender como acontece a inclusão desse aluno nas Instituições de Ensino Superior.

6.2 Levantamento e análise das teses e dissertações

As 20 pesquisas objeto deste estudo foram mapeadas e apresentadas no Quadro 1 e referenciadas como P1, P2, P3... até P20, com especificação de ano de defesa, autor, título, Instituição de Ensino Superior (IES), Programa de Pós-graduação e nível de ensino, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 – Mapeamento das produções selecionadas para a presente pesquisa por Ano, Título, IES, Programa de Pós-Graduação e Nível de Ensino

Nº	Ano	Autor	Título	IES	Programa de Pós-Graduação	Nível: M/D
P1	2005	FORTES	A Inclusão da pessoa com deficiência visual na UFRN: a percepção dos acadêmicos	UFRN	Educação	M
P2	2007	LIMA	A trajetória de inclusão de uma aluna com NEE, síndrome de Down, no ensino superior: um estudo de caso	PUC/RS	Educação	M
P3	2007	PEREIRA	Inclusão e universidade: análise de trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	UFRGS	Educação	M
P4	2009	DUARTE	A inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino	UFJF	Educação Física	M
P5	2009	ROSSETO	Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados	UFRGS	Educação	D
P6	2010	FERREIRA	Experiências vivenciadas por alunos com deficiência visual em instituições de ensino superior na cidade de Uberlândia – MG.	UFU	Educação	M
P7	2011	BORGES	A inclusão de alunos com deficiência em cursos presenciais de graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora	UNESP/ Presidente Prudente	Educação	M
P8	2011	CASTRO	Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras	UFSCar	Educação Especial	D
P9	2011	COUTINHO	A inclusão da pessoa com deficiência visual na educação superior e a construção de suas identidades	UCDB	Educação	M
P10	2011	GUERREIRO	Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior: estudo de caso da UFSCar	UFSCar	Educação Especial	D

P11	2011	NASCIMENTO	Quando as “exceções” desafiam as regras: vozes de pessoas com deficiência sobre o processo de inclusão no ensino superior	UFPB	Educação	M
P12	2011	SOARES	A inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará: estudo sobre ingresso e permanência na ótica dos alunos, docentes e administradores	UFC	Educação Brasileira	D
P13	2012	AZEVEDO	Políticas de acesso para discentes com deficiência visual no ensino superior: um estudo de caso	UFPB	Educação	M
P14	2012	CRUZ	Inclusão no Ensino Superior: um estudo das representações sociais dos acadêmicos com deficiência visual da UFPB	UFPB	Educação	M
P15	2012	HOLANDA	A pessoa cega no ensino superior: condições facilitadoras de ensino e aprendizagem	UNIMEP	Educação	M
P16	2012	LIMA	Fatores da relação humana na prática educativa com uma aluna com síndrome de Down no curso de pedagogia: uma experiência exitosa	UNICID	Educação	M
P17	2012	NEGRY	Situação de deficiência: a realidade de instituições de ensino superior particulares do Distrito Federal à luz do atendimento prestado aos jovens estudantes com deficiência visual (cegos)	UCB	Educação	M
P18	2012	RAMALHO	A inclusão de alunos com deficiência na UEPB: uma avaliação do programa de tutoria especial	UERJ	Educação	D
P19	2012	SANTOS	Centro Universitário Metodista do Instituto Porto Alegre: a política inclusiva dos seus planos de desenvolvimento institucional em relação à pessoa cega	IPA	Reabilitação e Inclusão	M
P20	2014	SILVA	Acessibilidade, barreiras e superação: estudo de caso de experiências de estudantes com deficiência na educação superior	UFPB	Educação	M

Fonte: Elaborado pela autora a partir das teses e dissertações selecionadas

Conforme aponta o Quadro 1, os anos de publicação das produções e as quantidades são: 2005, 2010 e 2014 com uma produção; 2007 e 2009 com duas; 2011 com seis e 2012 com sete estudos.

As universidades que tiveram mais de uma publicação foram: Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com quatro produções; Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) com duas, e as demais, Pontifícia Universidade Católica (PUC/RS), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Universidade da Cidade de São Paulo (UNICID), Universidade Católica de Brasília (UCB), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Instituto Metodista de Porto Alegre (IPA) e Universidade Federal do Paraná (UFPR), com uma produção por instituição.

Dentre as 15 IES apresentadas no quadro, nove são públicas e seis são privadas, mostrando, assim, que o maior número de pesquisas sobre a temática de inclusão no ensino superior está sendo alcançado pelas universidades públicas.

Os programas de Pós-graduação responsáveis por esses estudos foram: Educação (com 15 produções); Educação Especial (com duas); Educação Brasileira, Educação Física, Reabilitação e Inclusão com apenas uma. Esse último é o único programa que se encontra na área da saúde.

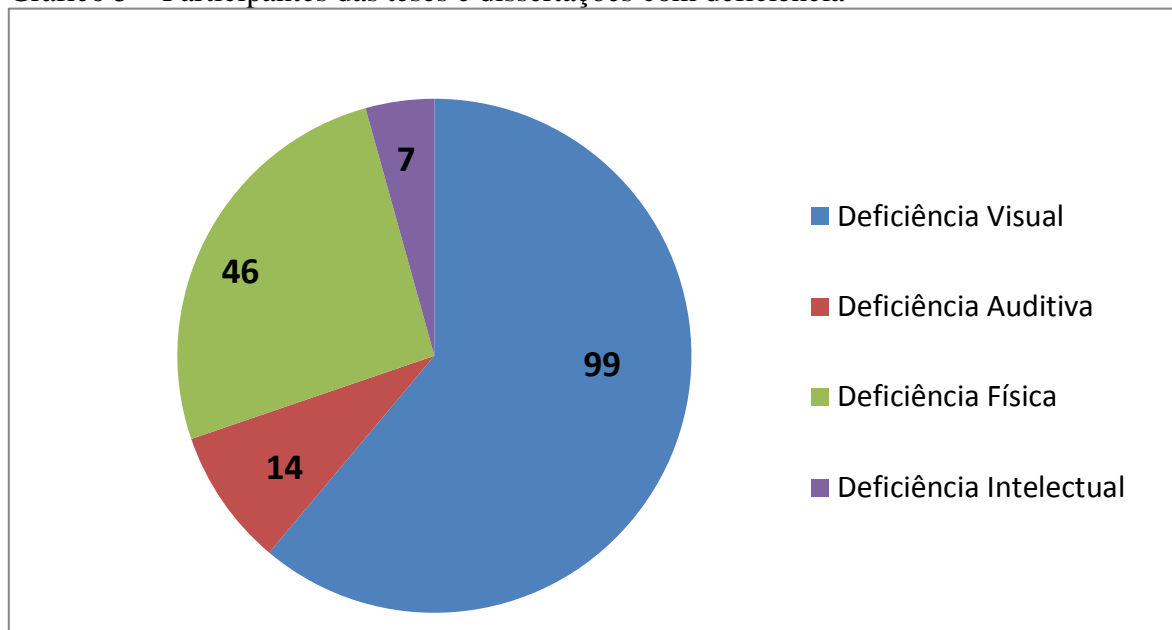
O Quadro 1 também indica uma quantidade maior de produções em nível de mestrado, sendo 15 dissertações e cinco teses. Essas pesquisas abordaram participantes, local das pesquisas, cursos frequentados, condições de ingresso, permanência e barreiras encontradas, que serão apresentados e discutidos a seguir.

6.2.1 Identificação dos participantes e local das pesquisas

Para identificar os participantes, apresentam-se aqui os dados referentes à deficiência, idade, sexo e curso de graduação frequentado, bem como as instituições nas quais estão inseridos. Para tanto, organizou-se os gráficos a seguir.

O gráfico 5 mostra o número de participantes das 20 pesquisas e as deficiências abordadas segundo as produções científicas, mostrando que esses alunos totalizam 162 e apresentaram deficiência visual, física, auditiva e intelectual, conforme apresentado abaixo:

Gráfico 5 – Participantes das teses e dissertações com deficiência



Fonte: Elaborado pela autora a partir das teses e dissertações

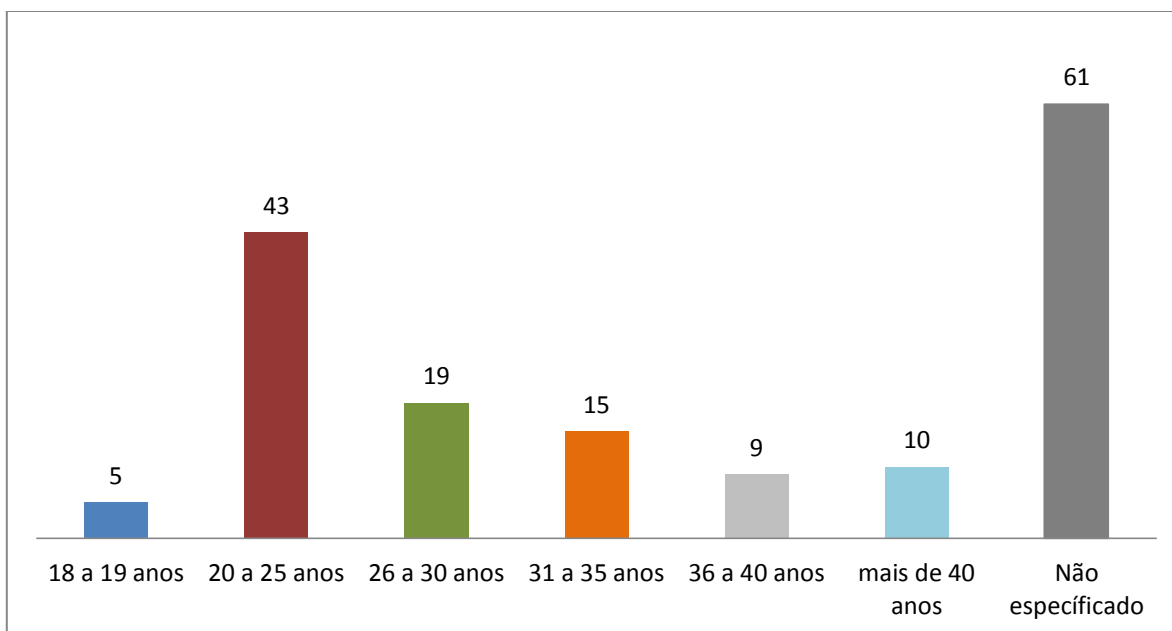
O gráfico mostra que os alunos com deficiência visual compõem o maior número, 99: desses, 38 foram classificados com cegueira e 28 com baixa visão; os demais, 33, foram denominados apenas com deficiência visual, sem nenhuma especificação.

A deficiência física encontra-se com o segundo maior número de alunos no ensino superior citado em 42 produções; desses, 12 deficiências foram adquiridas. As teses e dissertações não trazem o tipo de deficiência física desses alunos, sendo que apenas um é apontado como portador de paralisia cerebral.

A deficiência auditiva e a surdez totalizam 14 alunos participantes, sendo 10 identificados como deficientes auditivos e quatro com surdez. A deficiência intelectual aborda a menor quantidade, com sete participantes; dentre esses, quatro com síndrome de Down.

Em relação ao sexo, dos 162 participantes, apenas 77 mencionaram, sendo 44 do sexo masculino e 33 do feminino. Em relação à idade, há variação entre 18 e 40 anos. Visando dar mais visibilidade aos dados, foi feito o Gráfico 6.

Gráfico 6 – Idade dos participantes das pesquisas



Fonte: Elaborado pela autora a partir das teses e dissertações

Nota-se que muitas pesquisas não apresentaram a idade dos seus participantes, mas grande parte dos alunos tem entre 20 e 30 anos, assim como apontado pelo Censo da Educação Superior de 2014.

Dentre os participantes com mais de 40 anos, destacam-se os com idade de 50, 51, 52, 54 e 59 anos que, devido às barreiras enfrentadas na educação básica, tiveram acesso ao ensino superior com idade mais avançada em comparação aos demais (PEREIRA, 2007; FERREIRA, 2010; CASTRO, 2011 e RAMALHO, 2012).

6.2.2 Instituições participantes das pesquisas

Para o desenvolvimento de suas pesquisas, os estudos em pauta utilizaram uma série de IES como participantes. Esses dados estão apresentados no Quadro 2, visando uma maior visibilidade para este estudo.

Quadro 2 – Instituições de ensino superior participantes das pesquisas

Pesquisa	IES	Participantes: tipo de deficiência/ quantidade	
P1	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Deficiência visual	3
P2	Instituição de Ensino Superior Privada	Síndrome de Down	1
P3	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)	Deficiência Física	11
		Deficiência Visual	3
		Surdez	2
P4	Instituição de Ensino Privada	Deficiência Física	2
P5	Universidade Estadual do Oeste Paraná (UNIOESTE)	Deficiência Visual	2
		Surdez	2
P6	Uma Instituição Pública e três Privadas	Deficiência Visual	13
P7	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Deficiência Física	8
		Deficiência Visual	6
		Surdez	1
P8	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade de Brasília (UNB), Universidade de São Paulo (USP), Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Universidade Estadual de Goiás (UEG), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Regional de Blumenau (FURB)	Deficiência Visual	15
		Deficiência Física	11
		Surdez	3
		Deficiência Intelectual	1
P9	Três Instituições de Ensino Privadas	Deficiência Visual	8
P10	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Deficiência Visual	8
		Deficiência Física	6
		Surdez	1
		Deficiência Intelectual	1
P11	Universidade Estadual de Pernambuco (UEPE), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Faculdade Maurício de Nassau (UNINASSAU) e Faculdade Santa Catarina (FSC)	Deficiência Física	2
		Deficiência Visual	2
		Síndrome de Down	2
		Surdez	2
P12	Universidade Federal do Ceará (UFC)	Deficiência Visual	4
P13	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Deficiência Visual	8
P14	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Deficiência Visual	2
P15	Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)	Deficiência Visual	3
P16	Universidade Cidade de São Paulo (UNICID)	Síndrome de Down	1
P17	Duas Instituições de Ensino Privadas	Deficiência Visual	7
P18	Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)	Deficiência Visual	5
		Surdez	1

		Deficiência Intelectual	1
P19	Centro Universitário Metodista do Instituto Porto Alegre (IPA Metodista)	Deficiência Visual	4
P20	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Deficiência Visual	2
		Deficiência Física	2
		Surdez	2

Fonte: Elaborado pela autora a partir das teses e dissertações

Os locais de realização das pesquisas, assim como exposto no quadro acima, são, na maior parte, IES públicas (23), mas há também IES privadas (17).

Dentre as universidades públicas abordadas, 10 são estaduais: UERGS, UNIOESTE, UDESC, USP, UEMG, UERN, UNESC, UEG, UEPE, UEPB; 12 federais: UFRN, UFJF, UFV, UNB, UFS, UFPB, UFC, UFPR, UFRJ, UFSCar e UFSC e uma pública não teve seu nome descrito no estudo.

As instituições privadas são 17, dentre elas, nove não tiveram seus nomes identificados, três são confessionais: UNIMEP, FSC e IPA Metodista e as outras cinco: UNISUL, FURB, FAFIRE, Faculdade Maurício de Nassau e UNICID.

6.2.3 Identificação dos cursos de graduação frequentados

Nessas instituições de ensino, as pesquisas abordam os cursos que os participantes frequentam, tanto de graduação quanto de pós-graduação, mostrando que a prevalência da escolha é na área de Educação. Assim, o quadro a seguir destaca os cursos frequentados e citados por mais de um participante.

Quadro 3 – Cursos frequentados pelos participantes das pesquisas

Quantidade de Alunos	Curso
48	Pedagogia
11	Direito, Letras
9	Educação Física
7	Psicologia
6	História
5	Música
4	Filosofia
4	Fisioterapia
3	Engenharia de Sistemas Digitais, Engenharia de Desenvolvimento Rural, Ciências Sociais e Física
1	Economia, Tecnologia em dança, Artes plásticas, Turismo, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Design, Tecnologia em Produções Cênicas, Farmácia, Publicidade e Propaganda, Comunicação Social, Ciências da Computação e Mestrado em Linguística

Fonte: Elaborado pela autora a partir das teses e dissertações

O curso de Pedagogia apresenta-se como o mais frequentado pelos estudantes. Esse número mostra que a escolha acontece devido à expectativa quanto às adaptações que o curso e os professores podem oferecer, por serem promotores de uma educação que busca atender a todos os alunos.

Os cursos de Letras foram agrupados em um item, mas há variações sendo: quatro Letras/LIBRAS, três Letras/português e demais não especificados.

Dentre os cursos apresentados, os seguintes são mencionados apenas por um aluno: Economia, Tecnologia em dança, Artes plásticas, Turismo, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Design, Tecnologia em Produções Cênicas, Farmácia, Publicidade e Propaganda, Comunicação Social, Ciências da Computação e Mestrado em Linguística.

6.2.4 Ingresso nas Instituições de Ensino Superior

O ingresso na instituição se refere às adaptações e ao acesso realizados durante as provas, vestibulares, ou admissão na IES. Os dados aqui apresentados estão de acordo com as adaptações realizadas em cada pesquisa, mostrando assim, de forma geral, o ingresso segundo cada produção científica.

Serão aqui apresentadas as adaptações utilizadas no momento do Vestibular para ingresso dos alunos no ensino superior e o número de pesquisas que mencionam cada recurso:

Quadro 4 – Ingresso na Instituição de Ensino Superior (IES)

Adaptação	Número de pesquisas
Acréscimo de tempo	3
Prova em Braille	11
Prova Ampliada	9
Prova com leitor	12
Utilização de recursos óticos	1
Sistema de Cotas/Reserva de Vagas	3
Intérprete de LIBRAS	5
Prova em computador com <i>software</i> leitor de tela (DosVox)	3
Prova Oral	1

Fonte: Elaborado pela autora a partir das teses e dissertações

Grande parte das pesquisas mencionaram adaptações da prova do vestibular em Braille, com leitor e ampliada, que são realizadas para alunos com deficiência visual (cegueira e/ou baixa visão) e corroboram com grande parte dos participantes já mencionados nesta pesquisa, que precisam de tais adaptações.

Além dos itens ilustrados, P2, P4, P11 e P16, três públicas e três privadas, dentre um conjunto de 40 instituições, apontaram que não houve adaptações para ingresso dos alunos. Uma pesquisa mostrou que a instituição não ofereceu opção de adaptação durante a inscrição e que, no momento da prova, a IES providenciou um leitor ao aluno; outra evidenciou a falta de informações a respeito da acessibilidade possível durante a prova de ingresso.

Nota-se que, das 20 pesquisas, apenas P1, P6 e P20 tiveram o acréscimo de tempo para o vestibular, que variou de uma a duas horas a mais que as oferecidas aos demais participantes para a realização da prova.

Sabe-se que a leitura da prova em Braille, principalmente quando há gráficos e tabelas, demanda maior tempo e, mesmo assim, a maioria dos alunos não teve esse acréscimo durante a prova de acesso à IES.

A utilização de recursos óticos foi autorizada ao aluno com baixa visão, após requerimento, e se constituiu por uma lupa de aumento, que permitiu a realização da prova, atendendo assim suas necessidades.

Três pesquisas (P3, P8 e P20) apontaram cota ou reserva de vagas à pessoa com deficiência como política de inclusão da universidade, sendo que uma vaga, por curso de graduação, é destinada a esse público no vestibular.

Cinco publicações (P5, P7, P10, P18 e P20) destacaram o intérprete de LIBRAS como medida de acesso durante a prova vestibular para alunos com surdez, tendo em vista que, dentre os estudos aqui discutidos, o número de alunos com surdez é 14, demonstrando que esse tipo de adaptação não está disponível a todos os alunos, haja vista uma aluna com surdez, cujo pedido do intérprete para a realização da prova foi recusado.

A prova com *software* leitor de tela é citada por P5, P12 e P17 e foi utilizada por alunos com deficiência visual em uma sala especial, separados dos demais candidatos durante o vestibular, permitindo assim que os alunos realizassem suas provas de maneira autônoma sem o auxílio de um leitor. O uso desse recurso foi requerido durante a inscrição da prova de vestibular.

Essas medidas de ingresso estão garantidas por documentos legais, tanto em IES privadas como públicas, apontando que essas devem utilizar em seus processos seletivos “adaptação de provas para qualquer meio adequado e que atenda às necessidades do candidato com deficiência” (BRASIL, 2015, p. 11). Além disso, deve ser concedido o tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência (BRASIL, 1999a). Assim, nota-se que grande parte das instituições apontadas pelas pesquisas garantem a acessibilidade durante o ingresso, porém, assim como citado, algumas instituições não têm propiciado condições adequadas para os alunos com deficiência.

6.2.5 Ações das Instituições de Ensino Superior

As ações mencionadas nas pesquisas, como adaptações, acessibilidade e permanência, foram colocadas nas seguintes categorias: instituições de ensino superior, núcleos de acessibilidade, coordenações de curso e professores, conforme apontam os quadros a seguir.

As ações das instituições de Ensino Superior se referem a ações administrativas que requerem uso e apoio financeiro, como compra de materiais, construção, reformas, contratação de profissionais e criação de setores, que permitem e buscam a permanência de alunos com deficiência nas IES.

Quadro 5 – Adaptações e acessibilidade durante a permanência: Instituições de Ensino Superior

Ações das Instituições de Ensino Superior
Acessibilidade Física
Salas de Isolamento acústico para estudo
Espaço Braille na biblioteca
Adaptação de mobiliário para pessoas com deficiência física
Material de orientação aos professores sobre as necessidades e especificidades de cada deficiência
Núcleo/Instituto/Programas de acessibilidade na universidade
Monitores (auxílio leitura, sala de aula, avaliações e recursos Braille)
Professor itinerante
Treinamento dos funcionários da biblioteca
Profissionais para preparar material em Braille ou áudio
Curso de LIBRAS para toda a universidade
Curso de Braille, DosVox e orientação e mobilidade
Encontro de alunos com deficiência
Acesso a materiais didático-pedagógicos adaptados (digitalização e Impressão Braille)
Intérprete de LIBRAS

Fonte: Elaborado pela autora a partir das teses e dissertações

A acessibilidade física aqui se refere às instituições que possuem rampas para acesso aos diversos locais da IES, sinalizadores para deficientes visuais e banheiros adaptados, conforme a Portaria Nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, que aponta os requisitos mínimos de acessibilidade de maneira que seja eliminada qualquer tipo de barreira arquitetônica, permitindo o livre acesso aos espaços de uso coletivo da IES (BRASIL, 2003). Dentre as 20 pesquisas, P3, P4, P8, P12, P15 e P17 apontam a existência de acessibilidade física nas IES, mostrando, assim, que esse é um direito conquistado que vem sendo cumprido pelas instituições.

As salas de isolamento acústico são espaços onde estudantes com deficiência visual podem usar os *softwares* leitores de tela, pois esses são recursos que exigem o uso do som externo e, muitas vezes, seu uso em locais públicos incomoda os demais colegas. Esse é um espaço citado apenas por uma produção científica (P17).

O Espaço Braille mostra-se, segundo a dissertação P8, um importante espaço dentro da biblioteca para os alunos com deficiência visual, tanto pelo acesso aos livros e seus respectivos conteúdos, como pela autonomia que esse espaço traz, pela acessibilidade ao banco de dados e pelo acervo.

A adaptação de mobiliário para pessoas com deficiência física refere-se à mesa de possível encaixe na cadeira de rodas, pois cadeirantes não conseguem utilizar mesas convencionais devido ao pequeno espaço para acento. Esse recurso foi mencionado por dois participantes da pesquisa P8 aqui abordada.

Muitos professores, segundo as teses e dissertações, alegam não ter formação ou não saber como agir perante um aluno com deficiência. Dessa forma, a P8 mostra que a universidade disponibilizou material de orientação aos professores.

Os Núcleos/Institutos/Programas de acessibilidade são citados por P4, P5, P6, P8, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P18, P19 e P20, sendo esses importantes locais, aos quais os alunos recorrem tanto para orientação como para adaptação de materiais. Esses, muitas vezes, são responsáveis pela acessibilidade na prova de vestibular, como também durante a permanência em trabalho conjunto aos professores.

Os monitores são alunos bolsistas, de preferência colegas do mesmo curso, que auxiliam o aluno com deficiência em suas atividades acadêmicas, leitura, adaptação de materiais, e realização de prova adaptada. Essa é uma ação que os alunos com deficiência julgam ser de extrema importância para seu sucesso acadêmico, pois, muitas vezes, os materiais (textos, vídeos

etc.) não são adaptados e eles precisam desse colega para ter acesso ao conteúdo. Esse monitor foi descrito por sete dos estudos aqui abordados: P1, P6, P7, P8, P18, P19 e P20.

O professor itinerante foi citado por P11; esse professor é capacitado em educação especial e tem como função auxiliar os alunos com atendimentos agendados no núcleo de acessibilidade em suas dificuldades apresentadas em sala de aula.

O treinamento dos funcionários da biblioteca refere-se à formação básica sobre o uso da impressora braile e ao *software* leitor de tela, para auxílio do uso desses recursos que estão disponíveis na biblioteca, bem como o atendimento a pessoas com diversas deficiências (P1, P12 e P13).

Profissionais para preparação de material em Braille ou áudio foram citados em P13 e P15. Esses copiam para o computador os textos das disciplinas dos alunos, imprimem quando necessário ou apenas enviam o material por *e-mail* para que o aluno o escute através do *software* leitor de tela.

Um estudo, P12, apontou que a IES disponibiliza cursos de LIBRAS para alunos das licenciaturas, docentes e técnicos-administrativos, bem como cursos de braile.

Uma produção científica, P8, destacou a importância do encontro de alunos com deficiência da universidade, para que possam se conhecer e trocar experiências, quanto a adaptações possíveis e necessárias.

O acesso a materiais adaptados foi mencionado por P3, P6, P7, P8, P12, P13, P14, P15, P17, P19 e P20 como meio fundamental para o sucesso acadêmico dos alunos, assim, os alunos com deficiência podem buscar o conteúdo referente às disciplinas de seus cursos.

O intérprete de LIBRAS é o profissional que traduz o conteúdo do português para a língua brasileira de sinais. Esse faz-se necessário para que o aluno com surdez possa ter acesso ao conteúdo de sala. Tal profissional foi mencionado por P3, P5, P7, P8, P10 e P11.

Dessa forma, observamos que essas ações das IES são fundamentais para que os alunos não apenas estejam no ensino superior, mas que durante sua permanência sejam estudantes participativos e tenham autonomia para se locomover nos espaços, podendo acessar os recursos e conteúdos.

A seguir, as ações mencionadas estão divididas entre os tipos de deficiência para as quais elas foram direcionadas, explicitando como as pesquisas as trouxeram:

a) Ações das Instituições de Ensino Superior: Deficiência Física

Quadro 6 – Ações das Instituições de Ensino Superior: Deficiência Física

Ações das Instituições de Ensino Superior: Deficiência Física
Acessibilidade Física
Adaptação de mobiliário para pessoas com deficiência física

Fonte: Elaborado pela autora a partir das teses e dissertações

Pereira (2007) relata que, na UFRGS, os prédios já estão prontos, mas foram construídos sem adaptações e, com a chegada dos alunos com deficiência, a universidade tem colocado rampas, elevadores, banheiros adaptados, porém, essa implantação é realizada paulatinamente por questões burocráticas.

Duarte (2009) traz o relato da aluna que pratica tênis de mesa e que inicialmente foi à faculdade para palestrar sobre a participação de pessoas com deficiência em eventos esportivos para os alunos de educação física. Nessa oportunidade, apresentou um projeto à IES privada, solicitando apoio em seus treinos e na formação em educação física. Com isso, a instituição adaptou a entrada e os acessos da instituição com rampas e fez projeto para elevador (P4).

Castro (2011) aponta que adequações físicas, como estacionamento reservado, rampas, piso rebaixado e banheiro adaptado, foram encontradas em onze das quinze universidades públicas pesquisadas (P8).

Soares (2011) afirma que, por meio do “Programa Incluir”, foram realizadas mudanças arquitetônicas para promover o acesso de pessoas com deficiência, em estruturas físicas da UFC como rampas, pisos táteis e banheiros adaptados (P12).

No que se refere ao mobiliário adaptado para pessoa com deficiência física, Castro (2011) relata que dois alunos apontaram que a universidade fez adaptações em seu mobiliário, com a inclusão de mesas de possível encaixe na cadeira de rodas.

Diante das ações mencionadas, nota-se que, dentre as IES abordadas, 18 têm alunos com deficiência física, mas apenas 13 apresentam acessibilidade física. Foi apontado também que essas adaptações têm sido realizadas após a entrada dos alunos nas IES e, como afirma Duarte e Manzini (2014), a acessibilidade física é fundamental para a real inclusão dos alunos com deficiência física nas universidades. Assim, após as modificações arquitetônicas, os alunos com

deficiência física das IES citadas têm tido acesso às instalações do *campus* de modo que possam se locomover com independência.

Essas IES estão de acordo com as exigências da Portaria Nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, que aponta os requisitos mínimos de acessibilidade às pessoas com deficiência física, como eliminação de barreiras arquitetônicas, acesso a todos os espaços das IES, estacionamento com reserva de vagas, rampas com corrimões ou elevadores e banheiros adaptados (BRASIL, 2003).

Além das ações das instituições destinadas a alunos com deficiência física, já citadas, as ações referentes a pessoas com deficiência visual são apresentadas a seguir.

b) Ações das Instituições de Ensino Superior: Deficiência Visual

Quadro 7 – Ações das Instituições de Ensino Superior: Deficiência Visual

Ações das Instituições de Ensino Superior: Deficiência Visual
Salas de Isolamento acústico para estudo
Espaço braile na biblioteca
Curso de braile
Acesso a materiais didático-pedagógicos adaptados (digitalização e impressão braile)
Monitores (auxílio leitura, sala de aula, avaliações e recursos braile)

Salas de Isolamento Acústico

Negry (2012) aponta que a biblioteca é um dos locais mais frequentados pelos alunos, pois, com as salas de isolamento acústico, é possível aproveitar melhor a leitura de um voluntário ou utilizar *softwares* de leitura sem ser interrompido.

Esse espaço é destinado a todos os alunos de uma IES privada, mas tem permitido que o aluno com deficiência visual utilize o *software* leitor de tela, que permite acesso aos conteúdos de maneira autônoma. Assim como aponta Ribeiro e Simionato (2012), a estrutura da universidade deve atender à necessidade do aluno com deficiência, de modo que possa utilizar seus recursos e espaços, garantindo sua permanência nessa instituição.

Espaço braile na biblioteca

Castro (2012) relata que, na UNB, existe a Biblioteca digital e sonora. Dois alunos relatam ter lido livros em braile na biblioteca, mas que esses são em pequeno número e grande parte é de literatura, portanto, não são livros acadêmicos.

Azevedo (2012) aponta que a UFPB dispõe de um setor braile na biblioteca e disponibiliza, mesmo que de maneira incipiente, um número razoável de obras acadêmicas e literárias.

Fortes (2012) mostra a criação de um espaço denominado biblioteca inclusiva com computador com *software* DosVox, um *scanner* e uma impressora braile, para utilização dos alunos na UFRN.

Observa-se que, das produções abordadas, apenas três instituições têm biblioteca com espaço braile. Esse espaço permite que os alunos tenham acesso a livros em braile digitalizados ou em áudio, além de espaço com recursos que promovem a acessibilidade e o acesso a textos.

A biblioteca universitária, assim como afirmam Duarte e Manzini (2014), é um espaço para pesquisa inerente à vida acadêmica, devendo estar adequada aos alunos com deficiência visual. As IES mencionadas têm procurado garantir o acesso ao presente espaço, porém ainda apresentam limitações no que se refere ao número de obras disponíveis.

Curso de braile

Soares (2011) relata que, na UFC, por meio do “Programa Incluir”, foram realizadas algumas ações formativas, dentre elas a criação de Curso de Técnicas de Leitura e Escrita no Sistema braile, para alunos com deficiência visual e para os estudantes do curso de Pedagogia.

O curso de braile ora citado tem permitido que os alunos com deficiência visual da universidade aprimorem a leitura do sistema braile, tanto para melhoria quanto para a agilidade durante o processo de leitura e escrita de textos, já que são em grande quantidade e há tempo estipulado para a realização de atividades e avaliações.

Além disso, a difusão desse sistema está presente por meio de cursos para alunos da licenciatura em pedagogia, que buscam aprimorar seu uso, bem como auxiliar os colegas em sala quando necessário.

Acesso a materiais didático-pedagógicos adaptados (digitalização e impressão braile)

Pereira (2007) afirma que o material em braile é essencial para o aluno com deficiência visual, pois é por meio dele que o aluno tem acesso ao conteúdo da disciplina. Como a UERGS não dispõe de recursos materiais e humanos para a transcrição de todo material, foi feita uma parceria com uma fundação que realiza esse serviço, disponibilizando os materiais transcritos aos alunos e professores.

Ferreira (2010) aponta que a adaptação de materiais é realizada por funcionários da universidade pública analisada e consiste na utilização de *scanner* e impressora braile. Além disso, a instituição de ensino privada conta com materiais em áudio, acervo em braile das bibliografias básicas, lupas, régua de leitura, computadores com *software* leitor de tela e equipamento para a ampliação de textos.

Borges (2011) afirma que a UFJF conta com uma sala multifuncional, que possui *scanner* e impressora braile para a transcrição e ampliação de materiais.

Castro (2011) relatou que dois alunos com cegueira tiveram acesso à transcrição de materiais em braile feita por alunos bolsistas.

Soares (2012) menciona que a UFC possui um espaço denominado “Incluir”, onde o aluno pode solicitar digitalização e ampliação do material, porém, a instituição não dispõe de impressora braile e os professores não têm acesso à transcrição desses materiais.

Azevedo (2012), Cruz (2012) e Silva (2014) mostram que a UFPB dispõe, em seu núcleo de acessibilidade, de funcionários para transcrever o material do português para o braile, o que permite acesso ao conteúdo das disciplinas.

Holanda (2012) mostra que, na UNIMEP, foi criada a Assessoria de Inclusão. No início de cada semestre, toda a bibliografia que será utilizada nas aulas é digitalizada. Além disso, os professores disponibilizam os planos de ensino a esse setor, de forma que o aluno pode ter acesso aos materiais das disciplinas com antecedência. Esse serviço de adaptação de materiais foi reivindicado por um estudante com deficiência visual.

Negry (2012) aponta que os alunos frequentam a sala de recursos que possui *scanner* e computador com *software* leitor de tela acoplado, onde realizam a digitalização dos materiais e textos das diversas matérias.

Santos (2012) relata que no Centro Universitário Metodista há uma Sala de Recursos, que possui impressora braile e aparelho de som que reproduz áudio e digitaliza livros através de *softwares* específicos e *scanner*.

Faz-se importante destacar a necessidade de que os conteúdos das disciplinas cursadas estejam disponíveis e acessíveis ao aluno, segundo a necessidade que cada um apresenta, podendo esse ser texto em braile, ampliado, digitalizado, entre outros, pois esse material é imprescindível à formação acadêmica do estudante.

As IES citadas criaram diferentes formas de adaptação de material, sendo esse realizado por instituições, funcionários, colegas, professores ou os próprios alunos. Destaca-se a importância da disponibilidade de recursos para que os alunos tenham autonomia para organizar o material segundo sua necessidade, pois, assim como aponta Pieczkowski e Naujorks (2014), o acesso aos textos é importante, mas a disponibilidade da informática é essencial por propiciar maior independência às pessoas com deficiência visual.

Monitores (auxílio leitura, sala de aula, avaliações e recursos braile)

Fortes (2005) aponta que a UFRN disponibiliza alunos bolsistas denominados monitores que auxiliam os alunos com deficiência visual, realizando a leitura e a gravação dos textos trabalhados em sala de aula, bem como sua digitalização, porém, esses monitores nem sempre estão disponíveis.

Ferreira (2010) destaca que as IES públicas e privadas disponibilizam monitores para leitura e gravação dos textos trabalhados em sala de aula, porém nem sempre eles estão disponíveis. Nas IES públicas, os alunos têm colegas em sala que são monitores, o que auxilia o estudante com deficiência durante as disciplinas.

Borges (2011) aponta que, na UFJF, há um projeto em que bolsistas prestam atendimento aos alunos com deficiência visual, fazendo a leitura dos textos e gravando-os em áudio, porém, o tempo com eles é pequeno e em período de prova, principalmente, não é possível utilizar esse recurso.

Castro (2011) mostra que, dentre as instituições pesquisadas, apenas os alunos da UFRN, UNB, UFS e UNISUL relataram ter acesso a monitores leitores que auxiliam com os textos das disciplinas.

Ramalho (2012) apontou que, na UEPB, são disponibilizados alunos bolsistas para acompanhar os alunos com deficiência na leitura dos textos, para promover o acesso desses ao conteúdo.

Silva (2014) traz a presença do monitor-ledor na sala de aula, pois esse é um colega do mesmo curso que acompanha o aluno com deficiência visual na UFPB.

Os monitores/bolsistas são alunos da mesma IES que auxiliam os alunos com deficiência visual na leitura de textos, gravação e digitalização desses, permitindo que o estudante tenha acesso ao conteúdo das disciplinas. Esse recurso humano permite que a adaptação de materiais seja adequada à necessidade do aluno com deficiência (PIECZKOWSKI e NAUJORKS, 2014).

As ações mencionadas (sala para estudo, acervo braile e acesso a materiais didático-pedagógicos adaptados) visam a permanência do aluno com deficiência visual nas IES. Elas estão de acordo com a Portaria Nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, que aponta os requisitos mínimos de acessibilidade às pessoas com deficiência, pois as IES têm o compromisso de manter uma sala com máquina de datilografia braile, impressora braile acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopiadora que amplie textos, *software* de ampliação de tela e *scanner* acoplado ao computador, além de acervo bibliográfico em braile ou áudio (BRASIL, 2003).

Além das ações destinadas aos alunos com deficiência visual, algumas atendem às necessidades dos alunos com surdez/deficiência auditiva como disposto a seguir.

c) Ações das Instituições de Ensino Superior: Surdez/Deficiência Auditiva

Quadro 8 – Ações das Instituições de Ensino Superior: Surdez/Deficiência Auditiva

Ações das Instituições de Ensino Superior: Surdez/Deficiência Auditiva
Curso de LIBRAS
Intérprete de LIBRAS
Monitores

Fonte: Elaborado pela autora a partir das teses e dissertações

Curso de LIBRAS

Soares (2011) aponta que, por meio do “Programa Incluir”, algumas ações formativas foram realizadas, como curso básico de LIBRAS para alunos, docentes dos cursos de licenciatura e corpo técnico-administrativo.

A difusão da LIBRAS permite o acesso do aluno surdo no que se refere à comunicação, pois outras pessoas passaram a compreender um pouco da sua singularidade linguística, bem como possibilita a interação social e a acessibilidade comunicacional.

Lebedef, Santos e Silva (2014) relatam a importância da divulgação e do conhecimento sobre essa língua, para que o ambiente e a sociedade disponibilizem acessibilidade para a efetiva participação da pessoa surda.

Intérprete de LIBRAS

Pereira (2007) relata a importância da presença do intérprete em sala de aula e que um aluno usuário de LIBRAS da UERGS ficou sem auxílio durante três meses, apontando o quanto essa ausência dificultou o acesso ao conteúdo.

Rosseto (2009) afirma que, na UNIOESTE, os dois alunos surdos têm intérpretes de LIBRAS durante as aulas.

Borges (2011) mostrou que foi disponibilizado intérprete ao aluno, mesmo esse não sendo usuário de LIBRAS, mas que, posteriormente, ele passou a necessitar do intérprete durante as disciplinas do curso de graduação.

Castro (2011) aponta que uma das universidades pesquisadas disponibilizou intérprete de LIBRAS para o aluno e outra IES contratou apenas um profissional para dois alunos de cursos diferentes, o que dificultou a participação dos alunos em sala.

Guerreiro (2011), em sua tese, mostra o relato de um estudante com deficiência auditiva da UFSCar que assistiu algumas palestras e cursos com a presença do intérprete de LIBRAS, porém não precisava desse profissional por utilizar prótese auditiva e fazer leitura labial.

Nascimento (2011) mostrou que, na UFPE, os alunos tiveram intérprete de LIBRAS em todas as disciplinas e atividades extracurriculares durante o curso de graduação.

Nota-se que o intérprete de LIBRAS está presente em sete das nove IES aqui abordadas. É importante destacar que a acessibilidade para surdos não está restrita à oferta de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais. Entretanto, é evidente o papel de extrema importância que este profissional assume para o acesso comunicacional das pessoas surdas, nos mais diferentes ambientes e situações da universidade (LEBEDEFF, SANTOS e SILVA, 2014).

Monitores

Silva (2014) e Ramalho (2012) apontaram a presença, em sala, do monitor para auxílio do aluno com surdez, atuando como intérprete da língua brasileira de sinais, pois os professores não o conheciam. A UEPB e a UFPB não ofereceram intérprete de LIBRAS para atuar junto a esses alunos, com isso, o monitor permite a compreensão dos conteúdos das disciplinas.

Dessa forma, é possível observar que, diante das pesquisas, algumas IES ainda não contam com o intérprete de LIBRAS. Duas universidades mostraram que os monitores/bolsistas auxiliam os alunos no que se refere à comunicação, mas esses não são intérpretes, o que dificulta o acesso ao conteúdo aos alunos surdos.

Faz-se necessária a presença de profissionais que deem conta da acessibilidade comunicacional, como primeira premissa de garantia de direitos que se faz por meio do acesso linguístico à LIBRAS (LEBEDEFF, SANTOS e SILVA, 2014).

Diante disso, pode-se observar que grande parte das IES apresentadas tem disponibilizado o intérprete de LIBRAS para os alunos com surdez, mas ainda se faz necessário que todas as IES, assim como apontado nos documentos legais, sempre que necessário, tenham um intérprete de língua de sinais/língua portuguesa para garantir que o aluno com surdez se expresse e tenha acesso ao conteúdo (BRASIL, 2003).

As ações destinadas aos alunos com surdez foram destacadas acima e os estudantes com deficiência intelectual contam com um recurso específico: a presença de monitores/bolsistas.

d) Ações das Instituições de Ensino Superior: Deficiência Intelectual

Quadro 9 – Ações das Instituições de Ensino Superior: Deficiência Intelectual

Ações das Instituições de Ensino Superior: Deficiência Intelectual
Monitores

Fonte: Elaborado pela autora a partir das teses e dissertações

Santos (2012) aponta que um aluno bolsista denominado monitor auxilia o aluno com deficiência intelectual durante algumas disciplinas na UFPB. No que se refere ao conteúdo e à leitura, esse cursa a mesma graduação, o que permite a troca e o auxílio para a compressão do conteúdo.

O monitor tem permitido que o aluno possa discutir e compreender o conteúdo. Essa tem sido uma importante estratégia para a permanência do estudante, assim como apontado por Brasil (2007), que recomenda às IES a promoção de estratégias que possibilitem a inclusão e a permanência de pessoas com deficiência.

Além de ações específicas para cada deficiência, algumas destinam-se a todos os alunos com deficiência que frequentem essas IES.

e) Ações das Instituições de Ensino Superior: todas as deficiências

Quadro 10 – Ações das Instituições de Ensino Superior: todas as deficiências

Ações das Instituições de Ensino Superior: todas as deficiências
Material de orientação aos professores sobre as necessidades e especificidades de cada deficiência
Núcleo/Instituto/Programas de acessibilidade na universidade
Professor itinerante
Treinamento dos funcionários da biblioteca

Fonte: Elaborado pela autora a partir das teses e dissertações

Material de orientação aos professores sobre as necessidades e especificidades de cada deficiência

Castro (2011) mostra que, dentre as instituições estudadas, a FURB, a UFPR, a UERN e a UNISUL disponibilizaram material de estudo e orientação aos professores sobre cada deficiência e apontaram as necessidades e adaptações que podem ser feitas durante as disciplinas.

Os professores da Educação Superior queixam-se da necessidade de formação continuada, para atuar junto aos alunos com deficiência. Por meio dessa demanda, algumas IES prepararam materiais sobre as necessidades específicas de cada deficiência. Dessa forma, os professores puderam ter acesso ao material e um pouco de informação acerca das demandas educacionais para planejar suas aulas de maneira adequada aos alunos.

Os docentes da educação superior, assim como mostram Dellecave e Michels (2005), esperam que as IES forneçam materiais e informações, pois não sabem como agir frente ao aluno com deficiência. Os autores enfatizam, ainda, a importância de que as IES propiciem subsídios

para que os professores tenham acesso a recursos e materiais que garantam a tomada de consciência a respeito das adaptações necessárias para a permanência desse estudante.

Núcleo/Instituto/Programas de acessibilidade na universidade

Duarte (2009) ressaltou o papel fundamental exercido pelo núcleo de apoio da IES privada tanto pelas informações sobre cada aluno, como pelas orientações que realizavam para que o aluno tivesse acesso e permanecesse na instituição.

Rosseto (2009) destaca a importância do Programa Institucional de ações relativas às pessoas com necessidades especiais (PEE – UNIOESTE) para apoio durante a permanência dos alunos com deficiência na universidade.

Ferreira (2010) relata que a instituição pública e uma dentre as privadas pesquisadas têm núcleo de atendimento às pessoas com deficiência, de modo a propiciar condições de permanência a esses estudantes.

Castro (2011) estudou 22 IES públicas e, dentre essas, nove apresentaram núcleo/programa de apoio às pessoas com deficiência, que promovem diversas ações e recursos para a acessibilidade desses alunos nas universidades.

Guerreiro (2011) mostra que, na UFSCar, existe o Núcleo de Acessibilidade da UFSCar-INCLUIR, que propõe a quebra de barreiras comunicacionais, atitudinais e pedagógicas a todos os alunos com deficiência da universidade.

Nascimento (2011), Azevedo (2012), Cruz (2012) e Silva (2014) apontam que o Núcleo de Educação Especial (NEDESP) da UFPB presta apoio pedagógico aos alunos com deficiência, porém não foi relatada a presença desses alunos nas outras instituições públicas e privadas estudadas na pesquisa.

Holanda (2012) mostra que, na UNIMEP, foi criada a Assessoria de Inclusão e essa realiza a adaptação dos materiais necessários para cada disciplina, além de prestar apoio ao estudante com deficiência durante a sua permanência.

Santos (2012) relata sobre o Núcleo de Acompanhamento Discente que acompanha as necessidades pedagógicas dos alunos, atuando junto às coordenações de curso, identificando os estudantes com deficiência e promovendo políticas de inclusão e recursos necessários.

O núcleo de acessibilidade é um local onde as ações referentes à inclusão de alunos com deficiência são realizadas e difundidas dentro das IES. Esses estão presentes em 19 das 40 IES

abordadas nas pesquisas. Os núcleos de acessibilidade têm diferentes funções nas IES pesquisadas: prestam apoio psicológico, pedagógico, são responsáveis pelas adaptações de materiais ou fornecem recursos para tal. Além disso, alguns disponibilizam docentes, orientações aos professores e coordenações, entre outros.

Os espaços de núcleos de acessibilidade nas IES são necessários e importantes, pois assim como afirma Vieira, Severo e Albertani (2014), são eles que promovem ações de acesso e permanência nas universidades.

Professor itinerante

Silva (2014) menciona o professor itinerante para apoiar as atividades acadêmicas e o atendimento é realizado no contraturno das aulas, uma vez por semana, momento em que todo o conteúdo trabalhado é revisto junto ao aluno.

Esse atendimento é realizado por um professor especializado e feito no núcleo de acessibilidade da universidade. O apoio pedagógico prestado aos alunos permite que eles realizem discussões acerca dos conteúdos trabalhados em sala de aula e reflitam sobre isso, momento em que as dúvidas são trazidas, promovendo o acesso ao conteúdo das disciplinas e garantindo o atendimento das necessidades do educando com deficiência.

Treinamento dos funcionários da biblioteca

Fortes (2005) destaca a importância do treinamento dos funcionários da universidade para que possam atender os alunos com deficiência visual de forma a suprir suas necessidades.

Azevedo (2012) aponta que a UFPB, por meio do Núcleo de Educação Especial, orientou os funcionários da biblioteca para auxiliar a procura de livros no acervo, bem como o uso de materiais disponíveis para transcrição.

A biblioteca universitária, como citado anteriormente, é um local de acesso à informação e os alunos com deficiência visual têm encontrado dificuldades, principalmente no que se refere ao acesso, para encontrar os materiais, pois os computadores de busca no acervo não possuem *software* leitor de tela e, muitas vezes, as informações de localização não estão disponíveis em braile.

Duarte e Manzini (2014) relatam a importância da capacitação de funcionários para atuar junto aos alunos com deficiência visual na biblioteca, tendo em vista que essas não são adequadas a esses estudantes.

Além disso, em uma das bibliotecas citadas, estão disponíveis os recursos óticos para ampliação, digitalização e impressão em braile para alunos com deficiência visual, que exigem formação para que os funcionários possam manusear e auxiliar os alunos quanto ao uso desses recursos.

Pode-se observar a importância da orientação sobre como atender às demandas em sala de aula para professores e funcionários, de maneira que todos possam se atentar, respeitar e sejam propiciadas condições ao aluno com deficiência, promovendo, assim como apontado por Brasil (2007), ações de acesso, permanência e participação dos estudantes nas IES.

6.2.6 Ações dos núcleos de acessibilidade

Os núcleos de acessibilidade são citados por grande parte das pesquisas aqui mencionadas. Esses têm promovido diversas ações de permanência para os alunos com deficiência. Brasil (2011) destaca que os núcleos de acessibilidade buscam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência. A seguir, serão apontadas as ações promovidas por esses.

Quadro 11 – Adaptações e acessibilidade durante a permanência: núcleos de acessibilidade

Ações dos núcleos de acessibilidade
Orientação do núcleo de acessibilidade aos professores
Comunicação às coordenações dos candidatos com deficiência aprovados no vestibular
Avaliação com ledor
Transcrição de materiais
Convênio com escola especial para preparo de materiais didáticos e de apoio pedagógico para pessoas com deficiência Visual

Fonte: Elaborado pela autora a partir das teses e dissertações

Como já mencionado anteriormente, os núcleos de acessibilidade estão presente na maioria das IES abordadas em P2, P4, P5, P6, P8, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P19 e P20, sendo esse um órgão de extrema importância para a inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior, pois é a ele que os alunos recorrem tanto durante a entrada nas IES como ao longo de sua permanência.

Esse órgão é responsável pela comunicação entre IES e estudante com deficiência. P5, P6, P7, P8 e P18 apontaram a importância da comunicação entre as coordenações de curso para informar o ingresso do aluno com deficiência, a fim de que esses possam se preparar e realizar ações necessárias junto ao corpo docente para receber esse aluno.

Além disso, P6, P17, P19 e P20 apresentaram que os núcleos de acessibilidade são responsáveis por disponibilizar um leitor para a aplicação da avaliação ao aluno com deficiência visual, que pode ser realizada tanto no espaço do núcleo de acessibilidade quanto em sala.

A transcrição de materiais, assim como apontam P3, P13, P14, P15, P18, P19 e P20, faz-se necessária para que o aluno com deficiência visual tenha acesso ao conteúdo. Ressalta-se que esse trabalho é realizado tanto pelo núcleo de acessibilidade quanto por instituições conveniadas.

Dessa forma, é importante observar que as ações dos núcleos de acessibilidade são importantes para a permanência dos alunos nas IES e foram divididas entre as deficiências para as quais foram direcionadas.

a) Ações dos núcleos de acessibilidade: Deficiência Visual

Quadro 12 – Ações dos núcleos de acessibilidade: Deficiência Visual

Ações dos núcleos de acessibilidade: Deficiência Visual
Avaliação com leitor
Transcrição de materiais

Fonte: Elaborado pela autora a partir das teses e dissertações

Avaliação com leitor

Ferreira (2010) mostrou que um aluno da IES pública e outro da privada realizaram prova com monitor leitor e essa adaptação supriu suas necessidades, porém apontam a dificuldade de realizar essa prova em local separado dos demais alunos.

Negry (2012) relata que, em uma IES privada, o aluno realiza a avaliação no núcleo de ensino. Essa adaptação atende as suas necessidades, porém, frequentemente o professor não a encaminha ao núcleo e eles precisam aplicar a prova sem conhecimento prévio.

Silva (2014) menciona que, na UFPB, é possível que os alunos com deficiência visual realizem as avaliações com um leitor no núcleo de educação especial e respondam de forma oral para que a transcrição seja feita. Dessa forma, realizam as provas no mesmo tempo que os demais alunos.

As avaliações realizadas com leitores são adaptações que permitem ao aluno com deficiência visual ter acesso aos meios avaliativos e se colocar diante dos conteúdos de sala. Essa adaptação está de acordo com Brasil (2003), que ressalta a importância de propiciar meios avaliativos que atendam à necessidade do aluno.

Transcrição de materiais

Assim como já mencionado por Pereira (2007), Azevedo (2012), Cruz (2012), Holanda (2012), Santos (2012) e Silva (2014), o material em braile, ampliado e em áudio é essencial para o aluno com deficiência visual e é por meio deste que o aluno tem acesso ao conteúdo da disciplina. Os núcleos descritos acima dispõem e transcrevem materiais para esses alunos.

Nas seis IES das produções científicas citadas, os núcleos de acessibilidade são responsáveis pela transcrição dos materiais das disciplinas; em quatro dessas, os funcionários realizam a adaptação e, nas outras IES, os núcleos disponibilizam os recursos para sua realização, estando de acordo com Brasil (2003), pois a transcrição de material em braile ou áudio deve ser propiciada aos alunos com deficiência visual.

b) Ações dos núcleos de acessibilidade: todas as deficiências

Quadro 13 – Ações dos núcleos de acessibilidade: todas as deficiências

Ações dos núcleos de acessibilidade: todas as deficiências
Orientação do núcleo de acessibilidade aos professores
Comunicação às coordenações dos candidatos com deficiência aprovados no vestibular

Fonte: Elaborado pela autora a partir das teses e dissertações

Orientação do núcleo de acessibilidade aos professores

Fortes (2005) aponta que o núcleo de acessibilidade promoveu um evento em que os professores da própria universidade trouxeram e relataram as especificidades das deficiências e orientações sobre possíveis adaptações durante as aulas e avaliações, porém poucos docentes participaram.

Ferreira (2010) mostra em sua pesquisa que, em duas IES privadas, os professores receberam orientações no que se refere à organização espacial da sala, práticas, metodologias e a aplicação de avaliações.

Castro (2011) apontou que, em meio às universidades pesquisadas, quatro núcleos das instituições: FURB, UFPR, UERJ e UNISUL conversaram com os professores a respeito das adaptações necessárias para os alunos com deficiência.

As produções científicas apontam a necessidade de formação e orientação ao professor a respeito de adequação e adaptação durante as aulas, atividades e avaliações. E assim como relata Vieira, Severo e Albertani (2014), os núcleos de acessibilidade são os espaços de inclusão acadêmica durante o acesso e a permanência dos alunos com deficiência nas IES e precisam orientar as coordenações de curso, bem como os professores acerca de suas especificidades.

Diante disso, nota-se que sete núcleos de acessibilidade dentre as pesquisas abordadas têm realizado tentativas de formação e orientação aos professores das IES, por meio de cursos, reuniões e seminários.

Comunicação às coordenações dos candidatos com deficiência aprovados no vestibular

Rosseto (2009) relata que o núcleo da UNIOESTE informou às coordenações de curso sobre o ingresso de alunos com deficiência nos seus respectivos cursos de graduação, o que permitiu que a coordenação orientasse os professores quanto às necessidades desses alunos.

Borges (2011) aponta que as coordenações de curso foram informadas sobre a entrada de alunos com deficiência nas graduações, assim, foi possível que os professores fizessem com antecedência as adaptações necessárias em seu plano de ensino na UFJF.

Segundo Ramalho (2012), as coordenações são informadas na UEPB sobre o ingresso de alunos que necessitariam de apoio, bem como as especificidades que estes podem apresentar, sendo então responsáveis por informar aos docentes a necessidades de metodologias adequadas que atendam às especificidades de cada estudante.

Os núcleos de acessibilidade informaram às coordenações de curso, antes do início das aulas, que alunos com deficiência ingressaram em suas respectivas graduações, permitindo que os professores pudessem realizar as adaptações necessárias, bem como buscar orientação acerca das necessidades desse educando.

Nesse sentido, é indispensável o contato do núcleo de acessibilidade com as coordenações dos cursos, evidenciando ser de suma importância esse estreitamento de relações, pois estabelece proximidade entre alunos/núcleo/coordenação (VIEIRA, SEVERO e ALBERTANI, 2014).

A orientação aos professores e comunicação às coordenações sobre o ingresso de alunos com deficiência deve fazer parte do cotidiano das IES, pois essas ações propiciam condições de permanência ao aluno, sendo formas de viabilizar a operacionalização de estratégias que possam atender a todas as necessidades educativas desses estudantes (BRASIL, 2006).

Além das instituições de ensino e núcleos, as coordenações também trouxeram contribuições para a permanência dos alunos assim como mencionado a seguir.

6.2.7 Ações das coordenações de curso

As ações referentes às coordenações de curso são alusivas à melhoria de adaptações das aulas e disciplinas cursadas pelos alunos de suas respectivas graduações, buscando o acesso e a acessibilidade durante a permanência do aluno com deficiência.

Quadro 14 – Adaptações e acessibilidade durante a permanência: coordenações de curso

Ações das coordenações de curso
Coordenação ouve alunos sobre suas necessidades
Interação entre coordenação/professores/alunos para atender às necessidades educacionais
Diminuição das disciplinas por semestre

Fonte: Elaborado pela autora a partir das teses e dissertações

Segundo P5, P7 e P18, os alunos relatam a importância de que exista comunicação com a coordenação de curso, para que possam expor suas necessidades educacionais e adaptações necessárias para seu desempenho acadêmico. É importante também que essa comunique todo o

corpo docente, para que, por meio do diálogo, o ensino nas IES atenda às especificidades do aluno com deficiência.

Essa interação não significa apenas as adaptações pedagógicas referentes à sala de aula, mas também as adequações curriculares, como foi o caso descrito em P16, em que o aluno com síndrome de Down teve uma diminuição na quantidade de disciplinas por semestre, para que pudesse acompanhar os conteúdos das disciplinas.

Assim, as adequações físicas e estruturais são realizadas nas instituições de ensino, pois a coordenação de curso é um dos meios de mediação entre aluno e IES. Logo, as ações são parte das adequações necessárias para a efetiva inclusão desses alunos na educação superior.

Essas ações realizadas pelas coordenações de curso foram divididas e será apontado como as pesquisas abordaram a temática e a quem foram destinadas.

a) Ações das coordenações de curso: Deficiência Intelectual

Quadro 15 – Ações das coordenações de curso: Deficiência Intelectual

Ações das coordenações de curso: Deficiência Intelectual
Diminuição das disciplinas por semestre

Fonte: Elaborado pela autora a partir das teses e dissertações

Lima (2012) aponta que o aluno com Síndrome de Down matriculado no curso de pedagogia de uma instituição privada tinha dificuldades em acompanhar muitas disciplinas concomitantemente, pois precisava estudar várias vezes o conteúdo de uma disciplina para compreendê-la. Com isso, a coordenação do curso sugeriu à mãe do estudante que ele diminuísse a quantidade de disciplinas por semestre e isso permitiu que ele tivesse mais tempo para estudar, realizar trabalhos e provas.

A diminuição das disciplinas por semestre foi realizada, mediante conversas entre aluno, família, professores e coordenação. Os professores, junto ao aluno, observaram a dificuldade deste em acompanhar todas as disciplinas propostas para os semestres. Diante disso, a coordenação encontrou um meio de adequar a quantidade de disciplinas à necessidade do aluno.

Ao tomar conhecimento dos comprometimentos e limites impostos pela deficiência, faz-se necessário e deve-se buscar alternativas que favoreçam seu adequado desempenho acadêmico (VIEIRA, SEVERO e ALBERTANI, 2014). Assim como mostram os autores, é importante que

se conheçam as habilidades, bem como as necessidades dos alunos com deficiência para que sejam efetivadas ações que permitam sua efetiva participação e permanência na IES.

b) Ações das coordenações de curso: todas as deficiências

Quadro 16 – Ações das coordenações de curso: todas as deficiências

Ações das coordenações de curso: todas as deficiências
Coordenação ouve alunos sobre suas necessidades
Interação entre coordenação/professores/alunos para atender às necessidades educacionais

Fonte: Elaborado pela autora a partir das teses e dissertações

Coordenação ouve alunos sobre suas necessidades

Rosseto (2009) destaca que a coordenação do curso de pedagogia atendeu tanto os alunos com deficiência visual como os alunos com surdez, para que esses expusessem suas necessidades de ensino-aprendizagem.

Borges (2011) aponta que coordenadores dos cursos são os profissionais mais próximos dos alunos. A intervenção da coordenação pode minimizar possíveis situações de exclusão. Os alunos com deficiência visual e física conversaram com a coordenação e essa com os professores para que busquem conhecer as necessidades dos estudantes. Em um dos casos, o aluno com deficiência física foi até a coordenação e solicitou mudanças na instituição e, durante as disciplinas, foram tomadas as providências para oferecer condições de acessibilidade.

Ramalho (2012) apresenta a importância da articulação e da conversa entre professores, alunos e coordenação, pois é por meio dessa que se atenta para as adaptações necessárias durante as aulas, as avaliações e os demais recursos necessários.

A interação entre coordenação, professores e alunos permite que sejam observadas e planejadas adaptações pertinentes à permanência acadêmica do aluno e o desenvolvimento deste em sala de aula. Ações como essas, segundo Brasil (2008), permitem o acesso e a acessibilidade durante as atividades de ensino.

6.2.8 Ações realizadas por professores

As ações dos professores se referem a adaptações que acontecem dentro da sala de aula, que não necessitam de recursos financeiros ou grandes alterações curriculares, sendo essas adequadas à necessidade de cada aluno.

Quadro 17 – Adaptações e acessibilidade durante a permanência: professores

Ações realizadas por professores
Maior tempo para a entrega de trabalhos
Trabalhos e avaliações realizadas com adaptações
Flexibilização na correção das avaliações escritas, valorizando o conteúdo
Trabalhos ou atividades podem ser levados e realizados em casa
Adaptações metodológicas e didáticas durante as aulas
Disponibilização antecipada de material
Textos em material digital

Fonte: Elaborado pela autora a partir das teses e dissertações

Um tempo maior para a realização de trabalhos e avaliações é um dos meios para garantir que o aluno o faça respeitando suas necessidades (P1, P2, P5, P7, P8, P16 e P18). Tal como citado em sete dissertações, o aluno com deficiência visual pode precisar de mais tempo tanto pelo uso dos *softwares* leitores ou braile, assim como pessoas com deficiência intelectual que, segundo um dos estudos, necessitava de mais tempo para compreensão do conteúdo para construir um trabalho de qualidade.

As provas com intérprete de LIBRAS para pessoas com surdez e com leitor para pessoas com deficiência visual são citadas em P2, P7, P9, P15, P16, P17 e P18, mostrando que essa é uma adaptação realizada com frequência pelos professores, além da flexibilização da correção, valorizando o conteúdo no que se refere a alunos surdos e com deficiência intelectual.

Muitas vezes, como já citado anteriormente, a pessoa com deficiência intelectual demanda um tempo maior para leitura e compreensão dos textos. P2 e P16 citam que os professores autorizam a realização dessas leituras em suas residências, já que esses alunos precisam dispor de mais tempo para execução da proposta de trabalho.

As adaptações didáticas e metodológicas se referem às ações durante as aulas, como disponibilizar filmes com legendas para pessoas com surdez, ou com áudio em português para pessoas com deficiência visual, realizar descrições orais durante as explicações, utilizar figuras, dentre outros que atendam às necessidades do educando (P3, P4, P6, P11, P12 e P14).

Os textos em material digital permitem que o aluno com deficiência visual não precise da transcrição, pois pode utilizar *software* leitor de tela. A antecipação do material permite que esse possa ser adequado ao aluno, bem como lido com antecedência, segundo a necessidade e o tempo de estudo de cada estudante (P6, P8, P12, P13, P14, P15, P16 e P20).

a) Ações realizadas por professores: Deficiência Visual

Quadro 18 – Ações realizadas por professores: Deficiência Visual

Ações realizadas por professores: Deficiência Visual
Adaptações metodológicas e didáticas durante as aulas
Disponibilização antecipada de material
Textos em material digital

Fonte: Elaborado pela autora a partir das teses e dissertações

Adaptações metodológicas e didáticas durante as aulas

Pereira (2007) aponta para adaptações realizadas durante as aulas na UERGS: o fato de os professores trazerem recursos táteis e aumentarem a letra no quadro para que os alunos com baixa visão possam compreender, além do tempo maior para a realização de trabalhos e provas.

Duarte (2009) trouxe o relato do curso de educação física de um aluno com deficiência física em uma IES privada e as adaptações realizadas durante as aulas práticas. A partir do que era solicitado pelo aluno e conversado com o professor, o aluno poderia realizar as atividades com autonomia.

Ferreira (2010) mostra que na IES pública, no curso de matemática, os professores disponibilizavam material tridimensional durante as aulas, o que auxiliava muito na compreensão não apenas do aluno cego, mas também de toda a sala.

Nascimento (2011) traz a experiência de uma aluna da UFPB, no curso de pedagogia, em que as professoras levavam materiais concretos e procuravam descrever o que estavam

explicando, citando o exemplo da professora das disciplinas de psicologia que levou um boneco para representar e explicar a Zona de Desenvolvimento Proximal.

Soares (2011) apontou algumas adaptações durante as aulas no curso de pedagogia da UFC, quando os professores realizavam aulas expositivas. Um dos exemplos que a autora trouxe se refere aos testes de Piaget que envolvem análise visual, com isso, os materiais do exame são adaptados com marcas em Braille para que a aluna possa compreender e, posteriormente, realizá-lo sem auxílio.

Cruz (2012) mostra que, na UFPB, alguns professores perguntam para o aluno quais são suas necessidades e procuram atendê-las, modificando a aula e tornando-a didaticamente acessível para os alunos com deficiência visual.

As teses e dissertações citadas acima abordam adaptações realizadas pelos docentes durante as aulas e a confecção de materiais, concretos e tridimensionais, para a compreensão do conteúdo do trabalho.

A construção do conhecimento da pessoa com deficiência visual necessita de múltiplas experiências, que devem ser significadas e trabalhadas em seus diferentes aspectos, juntamente com representações concretas, bidimensionais e tridimensionais, vivenciadas concomitantemente ao conteúdo apresentado (BATISTA, 2014).

Assim como apontado pela autora, o aluno com deficiência visual no ensino superior precisa dessas adaptações e vivências para que possa significar e compreender o conteúdo. Os materiais que os professores trouxeram para a aula permitiram que o aluno com deficiência visual pudesse compreender e construir o conceito das disciplinas de maneira concreta, atendendo às suas necessidades específicas.

Disponibilização antecipada de material e textos em material digital

Ferreira (2010) aponta que um aluno dos cursos de comunicação institucional de uma IES privada relatou que os materiais das disciplinas são todos digitalizados e disponibilizados no início de cada semestre, o que facilita a leitura e o acesso ao conteúdo.

Azevedo (2012) aponta que alguns professores da UFPB disponibilizam o material digitalizado das disciplinas uma semana antes de ser utilizado em aula, o que permite que eles façam a leitura por meio de *software* no computador.

Cruz (2012) mostrou que alguns professores do curso de letras e pedagogia da UFPB enviam o material para o setor de transcrição da universidade para que seja digitalizado ou transcrito aos alunos.

Holanda (2012) relata que, na UNIMEP, os professores disponibilizam os textos das disciplinas todo início de semestre para que o núcleo de inclusão digitalize o material e os alunos possam ter acesso com antecedência ao material para estudo.

Soares (2012) menciona que, na UFC, uma das professoras disponibiliza todos os textos na pasta da disciplina desde o início do semestre, o que permite que sua digitalização seja realizada com antecedência à discussão e utilização em sala.

Silva (2014) aponta que quando o professor envia o material com antecedência, o aluno pode solicitar ao monitor que realize a leitura ou pode utilizar um *software* leitor de tela.

A adaptação metodológica durante as aulas, assim como a disponibilização dos materiais aos alunos é direito e faz parte das ações que promovem a permanência dos alunos com deficiência nas instituições, pois, assim como já citado, Brasil (2003) aponta que as IES devem disponibilizar recursos para transcrição de materiais. Para isso, os professores precisam disponibilizar os textos com antecedência ou digitalizá-los.

Além de ações para alunos com deficiência visual, as pesquisas fazem menção à realização destas para alunos com deficiência intelectual, como apontado a seguir.

b) Ações realizadas por professores: Deficiência Intelectual

Quadro 19 – Ações realizadas por professores: Deficiência Intelectual

Ações realizadas por professores: Deficiência Intelectual
Maior tempo para a entrega de trabalhos
Trabalho e avaliações realizadas com adaptações
Flexibilização na correção das avaliações escritas, valorizando o conteúdo
Trabalhos ou atividades podem ser levados e realizados em casa

Fonte: Elaborado pela autora a partir das teses e dissertações

Lima (2007) aponta que, no curso de tecnologia em dança na IES privada, o aluno com síndrome de Down pode levar os trabalhos e as atividades para serem realizados em casa por necessitar de um tempo maior para a leitura do conteúdo e sua realização. Além disso, o aluno

realizava a avaliação junto com a turma, mas posteriormente os professores perguntaram sobre as respostas da prova, valorizando o conteúdo oral e escrito.

Lima (2012) mostrou que, no curso de pedagogia em uma IES privada, o aluno com síndrome de Down precisava realizar a leitura do texto com auxílio de um leitor para sua compreensão. Dessa forma, os trabalhos e as atividades que são realizados em sala podem ser levados para casa. O aluno tem direito a mais tempo para realização das atividades, pois, para realizar a leitura, necessita de um período maior que os demais alunos. Nas avaliações, há flexibilização na correção, valorizando o conteúdo e não apenas as regras ortográficas do português. Com essas adaptações, foi possível que a aluna realizasse o trabalho e as avaliações segundo suas necessidades, permitindo que não o fizesse de maneira superficial.

Essas adaptações metodológicas foram essenciais para que os alunos com deficiência intelectual pudessem acompanhar as disciplinas e participar ativamente das aulas e avaliações. Os professores observaram as necessidades dos alunos, em consonância com o que apresenta Brasil (2008), no que se refere a flexibilizações e adaptações, que promovam a permanência e o desenvolvimento das atividades de ensino.

Os professores realizaram ações específicas aos alunos com deficiência visual, intelectual e surdez assim como disposto a seguir.

c) Ações realizadas por professores: Surdez/Deficiência Auditiva

Quadro 20 – Ações realizadas por professores: Surdez/Deficiência Auditiva

Ações realizadas por professores: Surdez/Deficiência Auditiva
Adaptações metodológicas e didáticas durante as aulas
Disponibilização antecipada de material

Fonte: Elaborado pela autora a partir das teses e dissertações

Adaptações metodológicas e didáticas durante as aulas

Pereira (2007) aponta para adaptações realizadas durante as aulas na UERGS, como professores que procuram falar de frente para o aluno com surdez e trazer recursos visuais durante as aulas.

Nascimento (2011) mostra que os professores da IES pública e da privada buscavam levar recursos visuais, exibir gráficos na lousa, além de apresentar vídeos com legenda, o que propiciou que tivessem acesso ao conteúdo das disciplinas, como os demais estudantes.

Assim, é possível observar a importância de ações durante a aula que visem suprir a necessidade do aluno surdo, pois no planejamento da aula deve ser considerada a questão visual para o surdo. A exemplo disso, há a seleção de vídeos legendados ao invés de dublados, pois equivocadamente algumas pessoas pensam que a presença do intérprete resolveria o problema de ter um vídeo sem legendas, ou apenas a interpretação sem recursos visuais disponibilizados pelo professor (LEBEDEFF; SANTOS e SILVA, 2014).

Essas adaptações pedagógicas e metodológicas são importantes, de acordo com Brasil (2008), e precisam ser realizadas pelo professor de sala, para que o aluno surdo, por meio de recursos visuais, possa ter acesso ao conteúdo.

Disponibilização antecipada de material

Nascimento (2011) e Silva (2014) trazem a experiência de alunos da UFPB do curso de pedagogia, em que alguns professores disponibilizavam todos os textos que seriam utilizados nas disciplinas em pastas no xerox, o que permitiu a leitura antecipada para que o aluno pudesse fazer releituras e estudar junto a outros colegas ou monitores.

Essas adaptações permitiram que os alunos com surdez ou deficiência auditiva pudessem ter acesso aos conteúdos com antecedência, pois os professores propiciaram flexibilização, respeitando suas necessidades, assim como Brasil (2003) destaca a importância do uso de recursos que compreendam suas especificidades.

As ações mencionadas podem ser realizadas pela IES, núcleos de acessibilidade, coordenação e professores, permitindo que os educandos com deficiência possam ter acesso ao conteúdo e à acessibilidade, possibilitando sua permanência na IES. Essas ainda estão em consonância com os documentos oficiais que apontam para a necessidade de adaptações arquitetônicas, comunicacionais, sistemas de informação, e materiais didáticos e pedagógicos, permitindo assim que esses alunos possam ter condições de permanência no ensino superior.

6.2.9 Barreiras encontradas pelos alunos das pesquisas

A partir das pesquisas, foi possível observar os obstáculos enfrentados pelos alunos com deficiência nas IES, que foram definidos aqui como barreiras: “[...] qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação” (BRASIL, 2004, p. 12). Essas barreiras podem ser arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais e limitam o processo de inclusão.

6.2.10 Barreiras arquitetônicas

As barreiras arquitetônicas são representadas por elementos físicos ou de desenho espacial que dificultam, ou impedem, a realização de atividades desejadas de forma independente, causando diversos tipos de restrições (BRASIL, 2015).

O quadro abaixo apresenta as barreiras arquitetônicas citadas nas produções científicas:

Quadro 21 – Barreiras arquitetônicas

Barreiras arquitetônicas
Falta de transporte público adaptado
Estacionamento reservado para pessoas com deficiência, mas com rampas de acesso fechadas
“Pseudo” acessibilidade física
Iluminação nas salas de aula para alunos com baixa visão
Falta de acesso à biblioteca
Dificuldade para localizar livros na biblioteca
Acervo da biblioteca braile precário

Fonte: Elaborado pela autora a partir das teses e dissertações

Observa-se que o transporte público é um direito garantido por lei, mas que ainda é impedimento para que o aluno possa se deslocar até a universidade (P3, P4, P7, P9, P10, P11, P14, P17, P19 e P20), bem como as barreiras físicas, como escadas ou a “pseudo” acessibilidade que se refere a rampas e pisos táteis que não estão adequados às normas, banheiro e rampa de acesso fechada para estacionamento reservado a pessoas com deficiência. Essas adaptações estão

presentes, mas são inadequadas e não atendem às necessidades dos alunos (P3, P6, P8, P9, P13, P14 e P20).

Outras barreiras se referem aos materiais de leitura em Braille indicados em P3, P6, P9, P10, P11 e P14, pois o acesso físico à biblioteca é feito por meio de escadas e catracas. Há também dificuldades para se localizar obras no acervo, pois os recursos não permitem que o aluno com deficiência visual tenha autonomia para procurá-lo, além de se encontrarem em número reduzido.

a) **Barreiras arquitetônicas: Deficiência Física**

Quadro 22 – Barreiras arquitetônicas: Deficiência Física

Barreiras arquitetônicas: Deficiência Física
Falta de transporte público adaptado
Estacionamento reservado para pessoas com deficiência, mas com rampas de acesso fechadas
“Pseudo” acessibilidade física
Banheiro adaptado fechado

Fonte: Elaborado pela autora a partir das teses e dissertações

Falta de transporte público adaptado

Pereira (2007), Duarte (2009), Borges (2011), Guerreiro (2011), Silva (2014) apontaram em seus estudos que alunos com deficiência física não têm acesso ao transporte público adaptado. Por vezes, em algumas linhas que os estudantes costumam usar, o ônibus adaptado quebra e é substituído por outro sem adaptação. Assim, eles precisam ser carregados pelos demais passageiros, impedindo sua autonomia e direito de locomoção com um transporte público que atenda suas especificidades.

A Lei nº 10.098 Brasil (2000) e a Lei Nº 10.172 Brasil (2001), abordam a eliminação de barreiras e de obstáculos que visam promover a acessibilidade física de edifícios, espaços e transportes públicos. Dessa forma, nota-se que apesar da legislação apontar para a necessidade de transporte público adaptado, alguns alunos ainda enfrentam esse obstáculo de condução até sua IES.

“Pseudo” acessibilidade física/Estacionamento e banheiros fechados

Pereira (2007) destaca que, na UERGS, existe estacionamento reservado para pessoas com deficiência, porém as rampas de acesso permanecem fechadas, inutilizando o espaço.

Borges (2011) afirma que, na UFJF, algumas rampas são inadequadas, não há corrimão e a inclinação está irregular, fazendo com que o aluno necessite de auxílio de colegas para entrada e saída em prédios da universidade.

Castro (2001) cita que, dentre as instituições pesquisadas, algumas apontaram que as rampas são íngremes, não têm corrimão e algumas vezes têm um degrau ao final. Os banheiros adaptados, por vezes, são feitos com porta de alavanca e o cadeirante não consegue abri-la e empurrar a cadeira ao mesmo tempo. A autora destacou também a dificuldade em acessar o estacionamento.

Azevedo (2013) aponta que, na UFPB, alguns prédios possuem elevadores, mas estão em manutenção e há rampas íngremes com obstáculos, como degraus, que impedem o acesso.

Silva (2014) destaca que muitos prédios na UFPB ditos adaptados não possuem rampas com a elevação necessária. Além disso, alguns banheiros adaptados permanecem trancados ou são utilizados para guardar produtos de limpeza.

A Portaria Nº 3.284 aponta requisitos mínimos de acessibilidade para pessoas com deficiência física, dentre eles destacam-se a reserva de vagas em estacionamentos, construção de rampas e elevadores que permitam a circulação destes e adaptação das portas de banheiros com espaço suficiente para a livre circulação da cadeira de rodas (BRASIL, 2003). Diante disso, é importante destacar que foram realizadas adaptações visando a acessibilidade, porém que não atendem a demanda dos alunos com deficiência e que não estão de acordo com as normas estabelecidas Pela NBR 9050 (BRASIL, 2004).

b) Barreiras arquitetônicas: Deficiência visual

Quadro 23 – Barreiras arquitetônicas: Deficiência visual

Barreiras arquitetônicas: Deficiência visual
Sinalizações inadequadas para deficientes visuais
Iluminação nas salas de aula para alunos com baixa visão
Dificuldade para localizar livros na biblioteca

Acervo da biblioteca braile/áudio precário
--

Fonte: Elaborado pela autora a partir das teses e dissertações

Pereira (2007) mostra que a UERGS possui acervo braile em sua biblioteca, porém há dificuldade para se encontrar os livros, pois os computadores da biblioteca não são adaptados e não há informação tátil ou em áudio. Assim, os estudantes com deficiência precisam de auxílio de funcionários para encontrar as obras, cujo número é muito pequeno e não atende à demanda dos cursos de graduação.

Coutinho (2011) apontou a dificuldade de os alunos encontrarem materiais na biblioteca. Mesmo com uma pequena quantidade de obras, o acesso não é facilitado para estudantes com deficiência visual.

Ferreira (2010) aponta que, nas IES públicas e privadas que estudou, não há livros em braile e em áudio, o que dificulta o acesso aos materiais das disciplinas e as sinalizações da IES pública são inadequadas, sendo necessário, ao estudante com deficiência, solicitar ajuda de colegas para se locomover aos auditórios dessa instituição.

Castro (2011) apontou que as IES apresentam piso tátil e sinalização em braile, porém essas adaptações estão em apenas alguns locais das instituições, o que dificulta a participação desses alunos nos diversos ambientes das universidades.

Azevedo (2012), Cruz (2012) e Silva (2014) descreveram que os alunos com deficiência visual encontram dificuldade para mobilidade na UFPB, pois a instituição tem pisos táteis até determinados locais ou esses levam para a parede e não para prédios de aula, faltando também sinalização dos locais. Além disso, os alunos com baixa visão informaram que a iluminação das salas de aula é inadequada e esses não conseguem enxergar o quadro em algumas situações devido à iluminação. Eles relatam também a dificuldade em se locomover com autonomia na biblioteca e procurar obras de seu interesse, mesmo que em número reduzido. O acesso não é feito com autonomia e os estudantes sempre precisam de auxílio.

A Portaria Nº 3.284 , dispõe sobre requisitos de acessibilidade às pessoas com deficiência visual, trazendo a necessidade de que as IES adquiram um acervo bibliográfico em braile e material em áudio para uso didático (BRASIL, 2003). Dessa, forma destaca-se que seis IES ainda não contam com um cervo bibliográfico adequado assim como disposto pela portaria Nº 3.284.

Além disso, o Decreto 5.296 (2004), aponta para a importância da acessibilidade de forma que garanta a segurança e autonomia na utilização dos espaços, de forma que a pessoa com deficiência visual ou baixa visão, possa utilizar os diferentes espaços das IES.

6.2.11 Barreiras comunicacionais

Dentre as barreiras apresentadas pelas produções científicas, estão presentes também as comunicacionais que são “qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa” (BRASIL, 2004). Essas são apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 24 – Barreiras comunicacionais

Barreiras comunicacionais
Falta de intérprete
Intérpretes utilizam gestos e não a LIBRAS
Professores se dirigem ao intérprete e não ao aluno
Professores realizam debates em sala com alunos surdos
Professores não foram avisados com antecedência sobre os alunos com deficiência em sala
Falta de interação entre professor e aluno
Falta de acesso a eventos acadêmicos
Dificuldade de comunicação com os colegas de sala
Editais de seleção sem acessibilidade

Fonte: Elaborado pela autora a partir das teses e dissertações

Observa-se que, em meio às barreiras apontadas, está a falta de intérpretes de LIBRAS, apontado em P3 e P18, gerando assim a falta de acesso ao conteúdo por parte do surdo, pois é através de sua língua que esse interage. Destaca-se que tanto a não contratação do profissional na IES, como a presença de apenas um para diversos alunos usuários da língua, não atende aos critérios legais descritos e priva o direito do aluno surdo. Quando esse profissional está presente

nas IES, frequentemente, tem formação insuficiente para atuar em cursos de graduação ou uma compreensão rasa da língua, utilizando-se de gestos.

Como apontado por P3, P5, P7, P8 e P18, muitas vezes, o professor não é comunicado sobre a presença de um aluno com deficiência em sala de aula, deixando assim que o professor coloque as adaptações necessárias no plano de aula, bem como a compreensão dos professores acerca das especificidades desses alunos, realizando estratégias de ensino que não atendem à necessidade dos educandos, assim como o debate em sala de aula realizado com alunos surdos sem a presença de um intérprete.

Esse desconhecimento da deficiência e a falta de interação entre professor e aluno gera uma barreira de acesso ao conteúdo, pois o professor não sabe quais são as adequações a serem realizadas e também não interage com o aluno para conhecer suas necessidades educacionais. Ressalta-se aqui que, quando há a presença do intérprete, por vezes, o professor se dirige a esse profissional e não ao aluno, contribuindo para a barreira comunicacional (P5, P8, P10, P11 e P19).

Além disso, como apontado em P11, muitos colegas de sala, por desconhecimento, não interagem com o aluno com deficiência em sala, impedindo a troca de experiências e a construção de vínculos que permitam tecer o conhecimento.

Os estudos P9 e P10 destacam que a divulgação de eventos acadêmicos e sociais não é acessível, principalmente, a pessoas com deficiência visual, o que resulta em sua exclusão dessas atividades. Nesse sentido, os editais tanto de seleção de ingresso nas IES, quanto referentes a atividades de pesquisa e extensão não têm opção com acessibilidade, dificultando que esse aluno tenha acesso e autonomia para realizar essas atividades.

c) **Barreiras comunicacionais: Surdez/Deficiência auditiva**

Quadro 25 – Barreiras comunicacionais: Surdez/Deficiência auditiva

Barreiras comunicacionais: Surdez/Deficiência auditiva
Falta de intérprete
Precarização da formação do intérprete de LIBRAS
Professores se dirigem ao intérprete e não ao aluno

Professores realizam debates em sala com alunos surdos
Falta de interação entre professor e aluno
Falta de acesso a eventos acadêmicos
Dificuldade de comunicação com os colegas de sala

Fonte: Elaborado pela autora a partir das teses e dissertações

Pereira (2007) apontou a falta de intérprete de LIBRAS durante um tempo na graduação. Quando ingressou na UERGS, ficou três meses sem intérprete e, posteriormente, o intérprete se afastou e demorou para ser substituído por outro profissional.

Ramalho (2012) relata que, na UEPB, o aluno com surdez tinha apenas um monitor que conhecia LIBRAS e o auxiliava durante as aulas, mas o intérprete de LIBRAS foi ausente, o que dificultou sua permanência na universidade.

Rosseto (2009), Borges (2011) e Ramalho (2012) apontam que o professor se direciona ao intérprete de LIBRAS ou ao monitor para falar com o aluno, mas não procura se comunicar diretamente com o estudante.

Guerreiro (2011) e Nascimento (2011) apontam que os alunos não eram informados dos eventos acadêmicos que aconteciam na universidade, pois, sem a presença do intérprete, outros colegas e professores não repassavam tal informação.

Nascimento (2011) menciona a dificuldade na comunicação com os pares, que fez parte da vida acadêmica de um aluno surdo. Esse aponta que o intérprete apenas estava presente durante as aulas e, nos momentos de interação com outros colegas, não participava, mesmo estando em sala de aula.

A portaria Nº 3.284, Brasil (2003) aponta que as IES devem oferecer o intérprete de língua de sinais aos alunos com surdez. Além disso, o Decreto Nº 5626 dispõe que as IES federais devem proporcionar os serviços do intérprete de LIBRAS tanto em sala de aula como nos diferentes espaços educacionais. Dessa forma os documentos oficiais, tem mostrado que esse profissional deve estar presente nas IES, nas aulas e nos espaços acadêmicos proporcionando acesso comunicacional, com seus pares, professores e eventos acadêmicos.

d) Barreiras comunicacionais: Deficiência Visual

Quadro 26 – Barreiras comunicacionais: Deficiência Visual

Barreiras comunicacionais: Deficiência Visual
Editais de seleção sem acessibilidade

Fonte: Elaborado pela autora a partir das teses e dissertações

Guerreiro (2011) relata que um dos alunos de sua pesquisa se queixou de o edital de seleção não ter adaptações, não ser disponibilizado em *site* com áudio-descrição, apontando que isso dificulta o ingresso de pessoas com deficiência visual por não conseguirem acessar as informações.

O aviso curricular N° 277/MEC/GM, menciona a necessidade de que editais sejam disponibilizados com acessibilidade, para que todos os as pessoas possam ter acesso a esse (BRASIL, 1996a). Assim, faz-se necessário que os editais de seleção sejam disponibilizados em *sites* com acessibilidade comunicacional.

e) **Barreiras comunicacionais: todas as deficiências**

Quadro 27 – Barreiras comunicacionais: todas as deficiências

Barreiras comunicacionais: todas as deficiências
Professores não foram avisados com antecedência sobre os alunos com deficiência em sala
Falta de interação entre professor e aluno

Fonte: Elaborado pela autora a partir das teses e dissertações

Pereira (2007), Borges (2011) e Castro (2011) relatam, em suas pesquisas, que os professores não foram avisados com antecedência sobre os alunos com deficiência em sala, o que impediu os professores de estudar e procurar orientação a respeito de suas especificidades, bem como elaborar o plano de aula com as adaptações necessárias.

Castro (2011), Guerreiro (2011), Nascimento (2011) e Santos (2012) apontam que os professores não interagem com os alunos, perguntando quais são suas necessidades de adaptação e que, muitas vezes, o aluno também não se aproxima do professor para realizar o diálogo, gerando assim falha na comunicação que seria tão necessária entre eles.

Nesse sentido, as universidades, são espaços de interação e transformação social, porém quando há a falta de comunicação entre os pares, gera uma exclusão dentro do próprio processo educacional, sendo necessário que as IES e professores oportunizem esses momentos, buscando a inclusão do aluno com deficiência (VIEIRA, SEVERO e ALBERTANI, 2014).

Dessa forma, é importante que a os núcleos de acessibilidade, coordenação de cursos e professores, discutam a inclusão educacional desse aluno, pois assim como menciona Vieira, Severo e Albertani (2014) é necessária a interação desses presença desses alunos para que aconteça a quebra de barreiras principalmente os ligados às comunicacionais que tendem a definir a relação de aprendizagem do aluno com deficiência.

6.2.12 Barreiras pedagógicas

Outras questões a serem levantadas se referem às barreiras pedagógicas que segregam o aluno das atividades. Essas são “aquelas evidenciadas na ação docente, nas práticas pedagógicas em sala de aula, na adequação do material didático, nas diferentes formas de acesso ao conteúdo ministrado pelos professores em sala de aula” (BRASIL, 2004). Diante disso, abaixo são mencionadas as principais barreiras, segundo os estudos:

Quadro 28 – Barreiras pedagógicas

Barreiras pedagógicas
Despreparo e professores sem formação para trabalho com alunos com deficiência
Falta de antecipação dos textos/materiais que serão trabalhados
Tempo insuficiente para realizar leituras e avaliações
Tempo insuficiente para realização do vestibular
Falta de adequações em trabalhos e avaliações
Falta de orientação dos núcleos de acessibilidade e coordenação aos professores
Metodologias e práticas pedagógicas sem adequações
Monitores/bolsistas nem sempre disponíveis para leitura dos textos
Estagiário para apoio pedagógico e não profissional qualificado

Fonte: Elaborado pela autora a partir das teses e dissertações

Observa-se que, dentre as barreiras pedagógicas, a formação e o despreparo do professor estão presentes, assim como mencionado por P1, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P16, P17 e P20. Esses alegam não ter formação para o trabalho com alunos com deficiência e desconhecem as necessidades desses educandos, bem como falta articulação (P3, P7, P12 e P14) entre os núcleos de acessibilidade e coordenação de curso para orientar o corpo docente, gerando assim aulas e currículos inadequados, promovendo a exclusão e dificultando o ensino-aprendizagem do aluno.

A falta de antecipação de materiais como referências e bibliografias é algo muito recorrente, segundo P1, P6, P9, P10, P13, P14, P15, P19 e P20. Se disponibilizados com antecedência, auxiliariam e trariam suporte ao aluno para adaptá-los as suas necessidades e ter acesso ao conteúdo trabalhado em sala.

O tempo para a prova do vestibular, mesmo com acréscimo, necessita ser ampliado. Segundo P20, a prova em Braille, cuja leitura é tátil, precisa de um tempo maior para realização, assim como a prova oral necessita de ampliação de tempo para raciocínio e resolução.

Trabalhos e avaliações não adaptados com antecedência são mencionados em P1, P5, P6, P9, P10, P13, P14, P15, P19 e P20, gerando assim falta de autonomia para sua realização, que requer um leitor ou não atende à demanda e às necessidades dos alunos.

Os monitores que auxiliam os alunos com deficiência em P1, P6, P7, P8, P18, P19 e P20 mostram que não estão sempre disponíveis para a realização de leituras e apoio, pois têm apenas algumas horas como bolsistas. Além de não serem qualificados, são trocados várias vezes, impedindo a continuação do trabalho.

a) **Barreiras Pedagógicas: Deficiência Visual**

Quadro 29 – Barreiras Pedagógicas: Deficiência Visual

Barreiras Pedagógicas: Deficiência Visual
Tempo insuficiente para realizar leituras e avaliações
Tempo insuficiente para realização do vestibular

Fonte: Elaborado pela autora a partir das teses e dissertações

Fortes (2005) mostra que os alunos com deficiência visual apresentaram dificuldade quanto ao tempo de realização de leitura, pois o braile exige mais tempo. Com o leitor, faz-se necessário mais de uma leitura para compreensão, bem como durante as avaliações.

Rosseto (2009) aponta que os alunos com cegueira e com baixa visão se queixam de o tempo de avaliação ser curto e não atender à demanda da leitura em braile e do texto ampliado, pois esses dispõem de tempo maior para leitura.

Coutinho (2011) relata a dificuldade de o aluno com deficiência visual realizar a prova oralmente, pois o tempo para elaboração das respostas é pequeno e o professor não compreende sua necessidade para formular a resposta adequada.

Holanda (2012) aponta que o aluno com deficiência visual realiza suas provas com leitor fora da sala de aula e relata a necessidade de que sua prova seja realizada com autonomia, por meio do braile junto com os outros alunos.

Silva (2014) mostra que o aluno com cegueira relatou ser necessário o aumento do tempo para realização do vestibular, pois a leitura de gráficos e de figuras em relevo exige releituras para a compreensão, sendo importante esse aumento pela própria especificidade do material.

O Decreto N° 3.298/99 aponta que as IES, devem oferecer adaptações de provas e os apoios necessários aos alunos, com deficiência e inclusive tempo adicional para realização das provas (BRASIL, 1999b). Diante disso nota-se que algumas IES não tem atendo os disposto legais desrespeitando as necessidades apresentadas e solicitadas por esses alunos.

b) Barreiras pedagógicas: todas as deficiências

Quadro 30 – Barreiras pedagógicas: todas as deficiências

Barreiras pedagógicas: todas as deficiências
Despreparo e professores sem formação para trabalhar com alunos com deficiência
Falta de antecipação dos textos/materiais que serão trabalhados
Falta de orientação dos núcleos de acessibilidade e coordenação aos professores
Metodologias e práticas pedagógicas sem adequações
Monitores/bolsistas nem sempre disponíveis para leitura dos textos
Falta de adequações em trabalhos e avaliações

Fonte: Elaborado pela autora a partir das teses e dissertações

Fortes (2005), Ferreira (2010), Borges (2011), Castro (2011), Coutinho (2011), Guerreiro (2011), Nascimento (2011), Soares (2012), Azevedo (2012), Holanda (2012), Lima (2012), Negry (2012), Ramalho (2012), Santos (2012) e Silva (2014) apontam para metodologias e práticas pedagógicas sem adaptação durante as aulas. Os professores alegam despreparo, pois não sabem quais ações são necessárias para atender aos alunos e relatam a falta de orientação dos núcleos de acessibilidade e coordenação.

Esses autores relatam ainda que a falta de preparo e desconhecimento, muitas vezes, gera a falta de adequações em trabalhos e avaliações, não permitindo que o aluno realize dentro de suas possibilidades, gerando dificuldades de realização. Além disso, falta material antecipado, que auxiliaria tanto os alunos com deficiência visual, na transcrição do material, quanto o surdo e o estudante com deficiência intelectual.

Fortes (2005), Ferreira (2010), Borges (2011), Castro (2011), Ramalho (2012), Santos (2012) e Silva (2014) mostram que os monitores/bolsistas que auxiliam os alunos com deficiência na leitura dos textos nem sempre estão disponíveis, pois esses também desenvolvem atividades acadêmicas e dispõem de poucas horas por semana para esse trabalho. Com isso, principalmente em período de avaliação, os alunos com deficiência não conseguem contar com esse auxílio.

As barreiras pedagógicas mencionadas, assim como ressaltado por Vieira, Severo e Albertani (2014), muitos professores esperam que os alunos com deficiência superem suas necessidades sem que precisem realizarem adaptações que atendam as dificuldades dos alunos, tendo em vista uma sala homogênea nas IES.

O Decreto Nº 5626 dispõe que as IES federais devem proporcionar os serviços do intérprete de LIBRAS tanto em sala de aula como nos diferentes espaços educacionais. Dessa forma os documentos oficiais, tem mostrado que esse profissional deve estar presente nas IES, nas aulas e nos espaços acadêmicos proporcionando acesso comunicacional, com seus pares, professores e eventos acadêmicos.

6.2.13 Barreiras atitudinais

Além das barreiras pedagógicas, as atitudinais estão presentes nas IES sendo aquelas oriundas das atitudes das pessoas diante da deficiência, como consequência da falta de

informação, que acaba resultando em preconceito e discriminação (BRASIL, 2015). As produções científicas destacam as seguintes barreiras:

Quadro 31 – Barreiras atitudinais

Barreiras atitudinais
Relação entre alunos e intérpretes de LIBRAS
Tratamento indevido por parte dos professores
Preconceito por parte dos professores, funcionários e colegas de sala
Desrespeito às vagas reservadas para pessoas com deficiência
Situações de exclusão

Fonte: Elaborado pela autora a partir das teses e dissertações

O relacionamento entre aluno e intérprete, recorrentemente, ocorre de forma discriminatória, segundo P5 e P8, pois este apenas interpreta o conteúdo das disciplinas, não acompanhando o restante das atividades dentro de sala de aula, como a interação entre professores e alunos.

Os professores, por desconhecimento, acabam discriminando os alunos com deficiência, assim como apontado em P4, P8, P10, P13, P14, P16, P17 e P20, acreditando em sua incapacidade, não atendendo às especificidades ou colocando-os em situação de vantagem perante os outros alunos, além de não os avaliarem. Do mesmo modo, funcionários e colegas deixam de interagir com o estudante com deficiência, gerando situações de exclusão, principalmente, em atividades e trabalhos de grupo em sala de aula.

O despreparo mencionado por P15 e P17 faz com que os alunos realizem avaliações separadas dos demais alunos, pois ao não as adaptar a suas necessidades, tiram a autonomia e geram dependência de um leitor para sua execução.

As vagas de automóveis reservadas para pessoas com deficiência comumente são desrespeitadas, gerando constrangimento e dificuldade de locomoção. Atitudes essas que poderiam ser evitadas se professores, funcionários, colegas e toda comunidade acadêmica conhecessem a realidade do aluno e suas especificidades, tecendo uma real inclusão nas IES.

a) Barreiras atitudinais: Surdez/Deficiência Auditiva

Quadro 32 – Barreiras atitudinais: Surdez/Deficiência Auditiva

Barreiras atitudinais: Surdez/Deficiência Auditiva
Relação entre alunos e intérpretes de LIBRAS

Fonte: Elaborado pela autora a partir das teses e dissertações

Rosseto (2009) e Castro (2011) relatam que os intérpretes são responsáveis apenas pela tradução do conteúdo da disciplina e não atendem à solicitação do aluno surdo de interagir com os colegas mesmo dentro de sala de aula.

Essa dificuldade de compreensão, assim como aponta Vieira, Severo e Albertani (2014), ocorre, pois ainda há uma dificuldade na compreensão das atividades que devem ser realizadas pelos interpretes de LIBRAS.

O Decreto Nº 5626 dispõe que intérprete de LIBRAS deve atuar tanto em sala de aula como nos diferentes espaços educacionais. Sendo assim, é necessário que esse profissional deve esteja presente nas aulas e nos diversos espaços acadêmico.

b) Barreiras atitudinais: Deficiência física

Quadro 33 – Barreiras atitudinais: Deficiência física

Barreiras atitudinais: Deficiência física
Desrespeito às vagas reservadas para pessoas com deficiência

Fonte: Elaborado pela autora a partir das teses e dissertações

Pereira (2007) e Castro (2011) abordam o desrespeito às vagas reservadas, pois muitos professores, funcionários e estudantes utilizam o estacionamento reservado sem ter limitações físicas, o que atrapalha a locomoção e a autonomia dos estudantes deficientes dentro das IES.

c) Barreiras atitudinais: todas as deficiências

Quadro 34 – Barreiras atitudinais: todas as deficiências

Barreiras atitudinais: todas as deficiências

Tratamento indevido por parte dos professores

Preconceito por parte dos professores, funcionários e colegas de sala

Fonte: Elaborado pela autora a partir das teses e dissertações

Duarte (2009), Rosseto (2009), Castro (2011), Guerreiro (2011) e Nascimento (2011) apontam a existência de preconceito por parte dos professores, gerando assim tratamento indevido. Com isso, falta aos professores a adaptação das aulas aos recursos necessários, por achar que o estudante deve participar das atividades assim como os demais alunos ou por não acreditar em seu potencial, facilitando as atividades e avaliações.

Coutinho (2011), Azevedo (2012), Cruz (2012) e Lima (2012) abordaram o preconceito por parte de professores, funcionários e colegas, gerando, além de problemas pedagógicos como a falta de comunicação entre professor e aluno, uma socialização comprometida, a troca com seus pares, causando dificuldades na permanência devido à não realização de adaptações necessárias e nem troca de experiências que auxiliassem o desenvolvimento para compreensão do conteúdo das disciplinas e na vida social, gerando desmotivação.

Diante das ações de desrespeito as vagas de estacionamento e o tratamento à pessoa com deficiência, nota-se que, a inclusão dos alunos com deficiência no ensino superior não é um processo simples. É necessária a superação de desafios, principalmente no que se refere às barreiras atitudinais, pois essas geram alegações de que todos aprendem da mesma forma e têm as mesmas necessidades (MOREIRA, 2014). Sendo importante que as especificidades desses alunos sejam respeitadas, bem como compreender suas capacidades e potencialidades.

Por meio dessa descrição, observa-se que têm sido realizadas ações de permanência para todos os alunos, assim como garantidas legalmente, porém, as barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais mostram-se presentes. Notamos também a emergência de que essas barreiras sejam quebradas para a plena participação desses alunos nas IES, pois todas exercem influência na permanência dos alunos com deficiência.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como objetivo analisar o acesso e a permanência no ensino superior de pessoas com deficiência, a partir das teses e dissertações defendidas nas universidades brasileiras sob a perspectiva dos próprios alunos.

Na primeira seção, fez-se a introdução e justificativa, apresentando-se a inclusão de pessoas com deficiência desde a educação básica, até o ingresso desses no ensino superior e as recentes pesquisas sobre o assunto.

Logo após, apresentamos as políticas públicas sobre a educação inclusiva no que se refere à pessoa com deficiência no ensino superior, apontando o direito de adaptação e acessibilidade desde o ingresso, tanto em IES privadas como públicas, garantindo também a permanência por meio de adaptações, recursos e acessibilidade, que visem à quebra de barreiras pedagógicas, comunicacionais, atitudinais e arquitetônicas.

Elucidou-se ainda sobre o acesso e a acessibilidade no ensino superior, sendo o primeiro responsável pela entrada nas IES e a mudança de condições e o segundo, pelas adaptações realizadas por meio de recursos e locais que promovam a efetiva participação do aluno com deficiência na IES, permitindo sua locomoção, mobilidade e uso de recursos com autonomia. Delinearam-se também os caminhos metodológicos da pesquisa de abordagem qualitativa e quantitativa, caracterizada como estudo bibliográfico de caráter descritivo, e os dados coletados por meio do levantamento de estudo de teses e dissertações. Em seguida, explanaram-se os passos dos procedimentos da pesquisa e, posteriormente, foi feita a apresentação e a análise dos dados.

A apresentação e a análise dos dados apontaram que, assim como mostram os microdados do INEP 2014, há aproximadamente 7,3 milhões de alunos matriculados nas instituições de ensino superior de todo o Brasil. Dentre esses, 29.557 apresentam algum tipo de deficiência, sendo cerca de 0,4% de todos os cadastrados.

Para compreensão do número de alunos incluídos no ensino regular desde a educação básica até o ensino superior, foi possível trazer, por meio do resumo técnico do Censo da Educação Básica de 2013, a quantidade total de alunos em cada etapa: no ensino fundamental, cerca de 1,7% dos alunos são público-alvo da educação especial; no ensino médio, cerca de 0,5%. Os dados mostram que o número de matrículas dos incluídos na educação escolar diminui no

ensino médio e, como citado na porcentagem anterior, no ensino superior esse número é ainda mais reduzido.

Nesse sentido, nota-se que os alunos com deficiência estão frequentando as escolas regulares, mas poucos chegam aos níveis mais elevados de ensino, ao ensino médio e ao ensino superior. Sendo assim, é necessário questionar como tem sido realizada a permanência e quais são as condições de inclusão escolar para os alunos com deficiência, tendo em vista que a principal legislação referente à inclusão escolar no Brasil, a Lei 9.394/96, está em vigência há 20 anos.

Dessa forma, apesar do pequeno número de ingressantes com deficiência no ensino superior, o Censo da Educação Superior de 2014, realizado pelo INEP, permitiu, através do acesso aos microdados, que se tenham informações a respeito de todos os alunos que frequentam algum tipo de instituição de Ensino Superior. Estando esses 63% em IES privadas, 36% em IES públicas e 1% em especiais. São, respectivamente, alunos com deficiência física, visual, auditiva/surdez, altas habilidades/superdotação, deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento, deficiências múltiplas e surdocegueira.

Esses dados mostram que a área de concentração dos cursos de graduação frequentados com maior número de alunos é a de Ciências Sociais, Negócios e Direito, abarcando os seguintes cursos: Jornalismo, Informação, Comércio, Administração e Direito, seguido da área de Educação, que engloba todos os cursos de formação de professores e ciências da educação.

Diante desse breve panorama, as teses e dissertações objeto desta pesquisa abordaram alunos com deficiência visual, surdez auditiva, física e intelectual. 23 desses alunos estão em IES públicas e 17 em privadas. Mostrou-se também que os alunos cursam graduações em diferentes áreas de ensino, porém, o curso que se destaca nos estudos é o de Pedagogia.

A presente pesquisa se alicerçou na quantidade de produções científicas ainda em número reduzido sobre a temática escolhida, permitindo analisar a acessibilidade, os recursos e as ações utilizadas pelos alunos durante o processo de ingresso nas IES. Notamos que, embora seja garantido legalmente, algumas IES não adaptam as provas às necessidades das pessoas com deficiência. Três instituições públicas e três privadas, dentre um conjunto de 40 instituições, apontaram que não houve adaptações para ingresso dos alunos. Porém, as outras 34 IES apontaram acesso e acessibilidade por meio de: acréscimo de tempo para realização do vestibular, prova em braile, ampliada, com leitor e oral, além da utilização de recursos óticos, sistema de

cotas/reserva de vagas, intérprete de LIBRAS e prova em computador com *software* leitor de tela (DosVox). Pretendemos que os resultados dessa pesquisa contribuam para aprofundar a temática da acessibilidade, inclusão e ações nas Instituições de Ensino Superior, pois, diante das pesquisas, observou-se diversas ações que proporcionaram a permanência desses estudantes nas IES.

As ações foram realizadas por Instituições de Ensino Superior, núcleos de acessibilidade, coordenação de curso e professores, destacando o quão importante é o papel da IES para prover acessibilidade arquitetônica por meio de rampas, pisos táteis, elevadores, corrimões, banheiros adaptados e mobiliário que encaixe a cadeira de rodas, bem como a provisão de intérprete de LIBRAS e monitores/bolsistas para auxiliar na leitura, acervo braile e recursos de transcrição de materiais. Essas adaptações permitem o desenvolvimento de uma política institucional de inclusão, propiciando condições para que os alunos com deficiência possam ter acesso ao conteúdo das disciplinas e vivência acadêmica.

Os núcleos de acessibilidade são importantes para a formação desse estudante, pois disponibilizam recursos materiais e pessoais, bem como orientação aos professores, sendo esse o local de referência à inclusão dentro da IES. Ao trazer esses locais, nota-se a necessidade de que todas as IES tenham esse para a fomentação de ações inclusivas, bem como garantam meios de suprir a necessidade desse educando durante sua permanência.

As coordenações de curso apresentam ações pontuais que requerem poucos recursos financeiros, porém, vão definir a permanência desse aluno. É por meio da orientação, informação do ingresso desses alunos nos cursos de graduação, diminuição de disciplinas por semestre, que o professor vai poder atender às necessidades dos educandos em seu plano de ensino.

Nota-se o papel fundamental do professor em permitir acesso e acessibilidade, durante as aulas, ao disponibilizar material de leitura antecipado, ter uma didática apropriada com recursos visuais ou táteis, adaptar a avaliação e o tempo de entrega diferenciado, pois essas definem a participação efetiva do aluno com deficiência na universidade.

Diante disso, podemos inferir que as adaptações metodológicas ora citadas foram essenciais para que os alunos com deficiência pudessem acompanhar as disciplinas e participar ativamente das aulas e avaliações. Observa-se que grande parte das adaptações realizadas pelos professores são de baixo custo financeiro, não necessitam desse recurso e são adaptações simples. Por meio da compreensão das necessidades específicas de cada aluno, os docentes observaram as

necessidades dos alunos e permitiram, por meio do acesso e acessibilidade, ações que promovam a permanência e o desenvolvimento das atividades de ensino.

Além disso, as teses e dissertações trouxeram barreiras arquitetônicas: falta de transporte público adaptado, “pseudo” acessibilidade física, iluminação inadequada, falta de acesso à biblioteca e acervo precário. Observa-se que as adaptações e adequações físicas têm sido realizadas paulatinamente pelas IES, após o ingresso de alunos com deficiência.

As barreiras comunicacionais abordaram a falta de intérprete e a formação desse profissional, a falta de interação entre professores, colegas e alunos com deficiência, editais de seleção sem acessibilidade e falta de acesso a eventos acadêmicos.

Barreiras pedagógicas foram apontadas e dentre elas estão a formação do professor, orientação ao docente, tempo insuficiente para realizar leituras e avaliações, não disponibilização do material que será trabalhado nas disciplinas com antecedência, metodologias e práticas pedagógicas sem adequações, bolsistas/monitores disponíveis por pouco tempo para a leitura do texto e apoio de profissional não qualificado.

Dentre as barreiras comunicacionais apresentadas, estão a relação entre aluno e intérprete de LIBRAS, preconceito por parte dos professores, funcionários e colegas de sala, desrespeito à acessibilidade física e situações de exclusão.

Essas barreiras mostram que apesar de as IES estarem realizando ações de permanência, elas ainda não suprem as necessidades dos alunos, assim como garantido pelos documentos oficiais. Observa-se a importância de trazer à tona as barreiras enfrentadas pelos estudantes e a importância de se ouvir as necessidades dos próprios alunos com deficiência para que, futuramente, possam ser atendidas.

As instituições de ensino superior aqui abordadas têm realizado ações de inclusão educacional dos alunos com deficiência, assim como preconizam os documentos oficiais, porém a legislação por si só não garante o acesso e a permanência dos alunos com deficiência nas instituições. Faz-se necessário estudos, análises e problematizações sobre como implementar políticas de inclusão assertivas nas IES.

Nesse sentido, por meio do presente estudo, é possível inferir que a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior encontra-se em processo de construção. O ingresso vem se aprimorando, mas a permanência que envolve acesso, acessibilidade e qualidade de ensino para este aluno ainda se encontra em estruturação.

Para o desenvolvimento profissional e científico, este estudo trouxe contribuições no sentido de compreender a importância e a necessidade de que se efetivem ações e pesquisas de inclusão em todos os níveis de ensino, propiciando condições para que os alunos com deficiência tenham uma educação que atenda suas especificidades, desde a educação básica até o ensino superior.

Por acreditar que este trabalho tenha atingido o seu objetivo, deixa-se aqui algumas indagações que poderão servir para outros trabalhos: Como promover a formação de docentes no Ensino Superior? Como incluir alunos com deficiência em ações que promovam seus direitos nas IES? Como os alunos que terminaram suas graduações avaliam as ações de acesso e acessibilidade de sua formação acadêmica?

Muitas outras indagações poderiam ser formuladas, no entanto, o presente trabalho encerra-se por aqui, acreditando ter respondido as questões e atendido os objetivos propostos.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M. C. A. **Políticas de acesso para discentes com deficiência visual no ensino superior: um estudo de caso.** 2012. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

BATISTA, C. G. Recursos para Alunos com Deficiência Visual em Situação Inclusiva – Considerações Teóricas e Práticas. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G. (Org.). **A Escola e o Público-alvo da Educação Especial: apontamentos atuais.** São Carlos: Marqueline & Manzini: ABPEE, 2014. Cap. 7. p. 105-122.

BORGES, M. A. **A inclusão de alunos com deficiência em cursos presenciais de graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União:** Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 12 nov. 2015.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 10 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para todos.** Brasília, DF, 1993. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Deporto. **Declaração de Salamanca.** Brasília, Secretaria da Educação Especial – SEESP, 1994.

BRASIL, Ministério da educação/Gabinete do Ministro. **Aviso Curricular nº 277.** Brasília: MEC/GM, 1996a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/araquivos/pdf/aviso277>>. Acesso em: 01 set. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dezembro de 1996b. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm >. Acesso em: 01 set. 2015

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Carta para o Terceiro Milênio.** Brasília, DF, 1999a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2015.

BRASIL, **Decreto n. 3.298**, de 20 de dezembro de 1999b. Regulamenta a Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de

Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1999c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 10 nov. 2015.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2000a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm>. Acesso em: 10 nov. 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Conselho Nacional de Educação: Câmara de Educação Básica, Brasília, DF, 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2015

BRASIL. **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão**. Tradução de Romeu Kazumi Sassaki. São Paulo, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2015.

BRASIL, **Portaria n. 3.284**, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2003. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 12 set. 2015.

BRASIL. Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Congresso Nacional, Brasília, DF, 2004a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10845.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2015

BRASIL, Decreto Nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 10 dez. 2015.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**/Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 nov. 2015.

BRASIL. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm>. Acesso em: 12 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2015.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União:** Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 11 nov. 2015.

BRASIL. Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União:** Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação: Câmara de Educação Básica, Brasília, DF, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2015.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial da União:** Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm>. Acesso em: 11 nov. 2015.

BRASIL, **Matrículas de pessoas com deficiência em universidades.** Portal Brasil: Educação. 2012. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/10/ensino-superior-do-brasil-tem-recorde-de-matriculas-nos-ultimos-anos>>. Acesso em: 11 nov. 2015.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União:** Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2013a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/12796.htm>. Acesso em: 12 out. 2015

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da alfabetização continuada, diversidade e inclusão. **Documento Orientador do Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior.** MEC. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 nov. 2015.

BRASIL, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional da Educação – PNE, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 12 nov. 2015.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF: 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 12 out. 2015.

CASTILHO, A. C. **Caracterização das condições de acessibilidade previstas para o acadêmico com necessidades educacionais especiais nas instituições públicas de ensino**. 2012. 109 f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

CASTRO, S. F. **Ingresso e Permanência de Alunos com Deficiência em Universidades Públicas Brasileiras**. 2011. 278f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências humanas e sociais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.
COSTAS, F. T. Acesso, Acessibilidade e inclusão educacional de alunos com necessidades educacionais especiais na Educação Superior. In: PIECZKOWSKI, T. M. Z.; NAUJORKS, M. I. (Orgs.). **Educação, Inclusão e acessibilidade: diferentes contextos**. Chapecó: Argos, 2014.

COUTINHO, M. M. A. **A inclusão da pessoa com deficiência visual na educação superior e a construção de suas identidades**. 2011. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2011.

CRUZ, R. L. **Inclusão no Ensino Superior: um estudo das representações sociais dos acadêmicos com deficiência visual da UFPB**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

DREZZA, E. J. **Inclusão no Ensino Superior: relato de experiência sobre uma política de inclusão na Universidade Cidade de São Paulo**. 2007. 75 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade da Cidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

DUARTE, A. C. E. C.; MANZINI, E. J. Adaptação de Ambiente universitário para pessoas com Deficiências: um Estudo sobre Acesso a Serviços e sobre Barreiras. IN: MANZINI, E. J.; CORRÊA, P. M. **Avaliação de Acessibilidade na Educação Infantil e no Ensino Superior**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014. p.81-122.

DUARTE, E. R. **A inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino**. 2009.161 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

FERREIRA, L. R. C. **Experiências vivenciadas por alunos com deficiência visual em instituições de ensino superior na cidade de Uberlândia – MG.** 2010. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

FORTES, V. G. G. F. **A Inclusão da pessoa com deficiência visual na UFRN: a percepção dos acadêmicos.** 2005 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó, 2005.

FREITAS, M. T. A.; RAMOS, B. S. (Orgs.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção.** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUERREIRO, E. M. B. R. **Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior: estudo de caso da UFSCar.** 2011. 229 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

GUIMARÃES, C. F. **Ações inclusivas para a permanência das pessoas com deficiência no ensino superior: um estudo em IES de Natal-RN.** 2011. 131 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2011.

HOLANDA, M. L. S. **A pessoa cega no ensino superior: condições facilitadoras de ensino e aprendizagem.** 2012. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2012.

INEP, **Manual de Classificação:** Classificação internacional da Eurostat/UNESCO/OCDE. Tradução e adaptação. INEP: 2000. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/2009/Tabela_OCDE_2009.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2016.

LEBEDEFF, T. B.; SANTOS, J. S.; SILVA, M. M. Acessibilidade para a comunidade acadêmica surda da UFPel: memórias de uma experiência. In: PIECZKOWSKI, T. M. Z.; NAUJORKS, M. I. (Orgs.). **Educação, Inclusão e acessibilidade: diferentes contextos.** Chapecó: Argos, 2014. Cap 3. P. 73-102.

LIMA, O. M. B. **A trajetória de inclusão de uma aluna com NEE, síndrome de Down, no ensino superior: um estudo de caso.** 2007. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 2007.

LIMA, S. H. C. G. **Fatores da relação humana na prática educativa com uma aluna com síndrome de Down no curso de pedagogia: uma experiência exitosa.** 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Cidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MANZINI, E. J. Considerações Teóricas sobre Acessibilidade: da Definição às Concepções Atuais. In: MANZINI, E. J.; CORRÊA, P. M. (Orgs.). **Avaliação de Acessibilidade na Educação Infantil e no Ensino Superior.** São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014.

MANZINI, E. J. Inclusão e acessibilidade. **Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada.** Rio Claro, v. 10, p. 31-36, 2005.

MARIANTE, A. B. **A avaliação da aprendizagem de estudantes do ensino superior com necessidades educativas especiais: entre a teoria e a prática docente.** 2008. 120 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre. 2007.

MOREIRA, L. C. Políticas inclusivas no Ensino Superior: da implantação à concretização. In: PIECZKOWSKI, T. M. Z.; NAUJORKS, M. I. (Orgs.). **Educação, Inclusão e acessibilidade: diferentes contextos.** Chapecó: Argos, 2014. Cap. 4. p. 103-128.

NASCIMENTO, V. C. G. **Quando as “exceções” desafiam as regras: vozes de pessoas com deficiência sobre o processo de inclusão no ensino superior.** 2011. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

NEGRY, K. C. P. **Situação de deficiência: a realidade de instituições de ensino superior particulares do distrito federal à luz do atendimento prestado aos jovens estudantes com deficiência visual (cegos).** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

NOGUEIRA, F. L. B. M. **Políticas institucionais e ações inclusivas nas universidades: análise das condições de acesso para discentes surdos.** 2012. 234 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Administração de Empresas. Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2012.

PEREIRA, M. M. **Inclusão e universidade: análise de trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.** 2007. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PIECZKOWSKI, T. M. Z.; NAUJORKS, M. I. Inclusão no Ensino Superior: discurso e expectativas de estudantes com deficiência. In: PIECZKOWSKI, T. M. Z.; NAUJORKS, M. I. (Orgs.). **Educação, Inclusão e acessibilidade: diferentes contextos.** Chapecó: Argos, 2014. Cap. 5. p. 129-164.

RAMALHO, M. N. **A inclusão de alunos com deficiência na UEPB: uma avaliação do programa de tutoria especial.** 2012. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

RAMBO, C. P.; SANCHES, N.; LEONARDO, N. S. T. A Inclusão Escolar no Ensino Superior: Um longo caminho a trilhar. In: RIBEIRO, M. J. L. (Org.). **Educação Especial e Inclusiva: Teoria e Prática sobre o atendimento à Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais**, Maringá: Eduem, 2012. p. 45-59.

RIBEIRO, M. J. L.; SIMIONATO, S. E. W. Uma reflexão sobre a educação especial na trajetória da universidade brasileira. In: Ribeiro, M. J. L. (Org.). **Educação especial e inclusiva: teoria e prática sobre o atendimento à pessoa com necessidades especiais.** Maringá: Eduem, 2012. Cap 2. p. 31-44.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 02 abr. 2015.

ROSSETO, E. **Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados.** 2009. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica.** 11^a ed. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SANTANA, E. S. **Atitudes de estudantes universitários frente a alunos com deficiência na UNESP de Presidente Prudente.** 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista.

SANTOS FILHO, J. D. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. D.; GAMBOA, S. S. (Orgs.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade.** 2^a ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 7-13.

SANTOS, C. S. **Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas.** 2013. 389 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

SANTOS, M. P. **Centro Universitário Metodista do Instituto Porto Alegre: a política inclusiva dos seus planos de desenvolvimento institucional em relação à pessoa cega.** 2012. Dissertação (Mestrado em Reabilitação e Inclusão) – Centro Universitário Metodista, Porto Alegre, 2012.

SILVA, J. S. S. **Acessibilidade, barreiras e superação: estudo de caso de experiências de estudantes com deficiência na educação superior.** 2014. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SOARES, A. C. S. **A inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará**: estudo sobre ingresso e permanência na ótica dos alunos, docentes e administradores. 2011. 235 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos**. Nova Delhi, 1993. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: MEC, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2014.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien/Tailândia, 1990. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien>. Acesso em: 02 abr. 2014.

VIEIRA, N. J. W.; SEVERO, A.; ALBERTANI, J. Inclusão no Ensino Superior: acesso e permanência dos alunos com deficiência na Universidade Federal de Santa Maria no Período de 2010 a 2012. In: PIECZKOWSKI, T. M. Z; NAUJORKS, M. I (Orgs.). **Educação, Inclusão e acessibilidade: diferentes contextos**. Chapecó: Argos, 2014. Cap. 1. p. 21-44.

APÊNDICES

Apêndice A – Códigos do *software* R para extração dos dados do INEP 2014

CO_IES| 1
NO_IES|
CO_CATEGORIA_ADMINISTRATIVA| 3
DS_CATEGORIA_ADMINISTRATIVA|
CO_ORGANIZACAO_ACADEMICA|
DS_ORGANIZACAO_ACADEMICA|
CO_CURSO| 7
NO_CURSO|
CO_CURSO_POLO|
CO_TURNO_ALUNO| 10
DS_TURNO_ALUNO|
CO_GRAU_ACADEMICO|
DS_GRAU_ACADEMICO|
CO_MODALIDADE_ENSINO|
DS_MODALIDADE_ENSINO|
CO_NIVEL_ACADEMICO|
DS_NIVEL_ACADEMICO|
CO_OCDE|
NO_OCDE|
CO_OCDE_AREA_GERAL| 20
NO_OCDE_AREA_GERAL|
CO_OCDE_AREA_ESPECIFICA|
NO_OCDE_AREA_ESPECIFICA|
CO_OCDE_AREA_DETALHADA|
NO_OCDE_AREA_DETALHADA|
CO_ALUNO_CURSO|
CO_ALUNO_CURSO_ORIGEM|
CO_ALUNO|
CO_COR_RACA_ALUNO|
DS_COR_RACA_ALUNO| 30
IN_SEXO_ALUNO| 31
DS_SEXO_ALUNO|
NU_ANO_ALUNO_NASC|
NU_MES_ALUNO_NASC|
NU_DIA_ALUNO_NASC|
NU_IDADE_ALUNO| 36
CO_NACIONALIDADE_ALUNO|
DS_NACIONALIDADE_ALUNO|
CO_PAIS_ORIGEM_ALUNO|
CO_UF_NASCIMENTO| 40
CO_MUNICIPIO_NASCIMENTO|
IN_ALUNO_DEF_TGD_SUPER| 42
IN_DEF_AUDITIVA| 43
IN_DEF_FISICA| 44
IN_DEF_INTELECTUAL| 45

IN_DEF_MULTIPLA| 46
 IN_DEF_SURDEZ| 47
 IN_DEF_SURDOCEGUEIRA| 48
 IN_DEF_BAIXA_VISAO| 49
 IN_DEF_CEGUEIRA| 50
 IN_DEF_SUPERDOTACAO| 51
 IN_TGD_AUTISMO_INFANTIL| 52
 IN_TGD_SINDROME_ASPERGER| 53
 IN_TGD_SINDROME_RETT| 54
 IN_TGD_TRANSTOR_DESINTEGRATIVO| 55
 CO_ALUNO_SITUACAO|
 DS_ALUNO_SITUACAO|
 DT_INGRESSO_CURSO|IN_ING_VESTIBULAR|IN_ING_ENEM|IN_ING_AVALIACAO_S
 ERIADA|IN_ING_SELECAO_SIMPLIFICADA|IN_ING_SELECAO_VAGA_REMANESC|IN
 _ING_SELECAO_VAGA_PROG_ESPEC|IN_ING_TRANSF_EXOFFICIO|IN_ING_DECISA
 O_JUDICIAL|IN_ING_CONVENIO_PECG|IN_RESERVA_VAGAS|IN_RESERVA_ETNICO|
 IN_RESERVA_DEFICIENCIA|IN_RESERVA_ENSINO_PUBLICO|IN_RESERVA_RENDA
 FAMILIAR|IN_RESERVA_OUTRA|IN_FINANC_ESTUDANTIL|IN_FIN_REEMB_FIES|IN_
 FIN_REEMB_ESTADUAL|IN_FIN_REEMB_MUNICIPAL|IN_FIN_REEMB_PROG_IES|IN_
 FIN_REEMB_ENT_EXTERNA|IN_FIN_REEMB_OUTRA|IN_FIN_NAOREEMB_PROUNI_I
 NTEGR|IN_FIN_NAOREEMB_PROUNI_PARCIAL|IN_FIN_NAOREEMB_ESTADUAL|IN_
 FIN_NAOREEMB_MUNICIPAL|IN_FIN_NAOREEMB_PROG_IES|IN_FIN_NAOREEMB_E
 NT_EXTERNA|IN_FIN_NAOREEMB_OUTRA|IN_APOIO_SOCIAL|IN_APOIO_ALIMENT
 Acao|IN_APOIO_BOLSA_PERMANENCIA|IN_APOIO_BOLSA_TRABALHO|IN_APOIO_
 MATERIAL_DIDATICO|IN_APOIO_MORADIA|IN_APOIO_TRANSPORTE|IN_ATIVIDAD
 E_EXTRACURRICULAR|IN_COMPL_ESTAGIO|IN_COMPL_EXTENSAO|IN_COMPL_MO
 NITORIA|IN_COMPL_PESQUISA|IN_BOLSA_ESTAGIO|IN_BOLSA_EXTENSAO|IN_BOL
 SA_MONITORIA|IN_BOLSA_PESQUISA|CO_TIPO_ESCOLA_ENS_MEDIO|IN_ALUNO_P
 ARFOR|CO_SEMESTRE_CONCLUSAO|CO_SEMESTRE_REFERENCIA|IN_MOBILIDADE
 _ACADEMICA|CO_MOBILIDADE_ACADEMICA|CO_MOBILIDADE_ACADEMICA_INT
 ERN|CO_IES_DESTINO|CO_PAIS_DESTINO|IN_MATRICULA|IN_CONCLUINTE|IN_ING
 RESSO_TOTAL|IN_INGRESSO_VAGA_NOVA|ANO_INGRESSO

```

colnames(alunos) <- c("CO_IES", "NO_IES", "CO_CATEGORIA_ADMINISTRATIVA",
"DS_CATEGORIA_ADMINISTRATIVA", "CO_ORGANIZACAO_ACADEMICA",
"DS_ORGANIZACAO_ACADEMICA", "CO_CURSO", "NO_CURSO",
"CO_CURSO_POLO", "CO_TURNO_ALUNO", "DS_TURNO_ALUNO",
"CO_GRAU_ACADEMICO", "DS_GRAU_ACADEMICO", "CO_MODALIDADE_ENSINO",
"DS_MODALIDADE_ENSINO", "CO_NIVEL_ACADEMICO",
"DS_NIVEL_ACADEMICO", "CO_OCDE", "NO_OCDE", "CO_OCDE_AREA_GERAL",
"NO_OCDE_AREA_GERAL", "CO_OCDE_AREA_ESPECIFICA",
"NO_OCDE_AREA_ESPECIFICA", "CO_OCDE_AREA_DETALHADA",
"NO_OCDE_AREA_DETALHADA", "CO_ALUNO_CURSO",
"CO_ALUNO_CURSO_ORIGEM", "CO_ALUNO", "CO_COR_RACA_ALUNO",
"DS_COR_RACA_ALUNO", "IN_SEXO_ALUNO", "DS_SEXO_ALUNO",
"NU_ANO_ALUNO_NASC", "NU_MES_ALUNO_NASC", "NU_DIA_ALUNO_NASC",

```

"NU_IDADE_ALUNO",
"DS_NACIONALIDADE_ALUNO",
"CO_UF_NASCIMENTO",
"IN_ALUNO_DEF_TGD_SUPER",
"IN_DEF_INTELECTUAL",
"IN_DEF_SURDOCEGUEIRA",
"IN_DEF_SUPERDOTACAO",
"IN_TGD_SINDROME_ASPERGER",
"IN_TGD_TRANSTOR_DESINTEGRATIVO")

"CO_NACIONALIDADE_ALUNO",
"CO_PAIS_ORIGEM_ALUNO",
"CO_MUNICIPIO_NASCIMENTO",
"IN_DEF_AUDITIVA",
"IN_DEF_MULTIPLA",
"IN_DEF_BAIXA_VISAO",
"IN_TGD_AUTISMO_INFANTIL",
"IN_TGD_SINDROME_RETT",
"IN_DEF_FISICA",
"IN_DEF_SURDEZ",
"IN_DEF_CEGUEIRA",
"IN_TGD_SINDROME_RETT",

Apêndice B – Número de estudos encontrados no Banco de Teses da Capes

Banco de Teses da Capes			
Palavras-chave	Número de produções encontradas no banco	Pesquisas selecionadas	Total de pesquisas selecionadas após a leitura dos resumos
Inclusão no Ensino Superior	227	42	42
Pessoa com Deficiência no Ensino Superior	23	12	
Educação Especial e Ensino Superior	177	25	
Necessidades educacionais especiais e Ensino Superior	22	7	

Apêndice C – Número de Estudos Encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações			
Palavras-chave	Número de produções encontradas no banco	Pesquisas selecionadas	Total de pesquisas selecionadas após a leitura dos resumos
Inclusão no Ensino Superior	656	28	16
Pessoa com Deficiência no Ensino Superior	177	9	
Educação Especial e Ensino Superior	537	16	
Necessidades educacionais especiais e Ensino Superior	40	8	

Apêndice D – Quadro de teses e dissertações sobre o ensino superior inclusivo selecionadas

Nº	Ano	Autor	Título	IES	Programa de Pós-Graduação	Nível: M/D
P1	2005	FORTES	A Inclusão da pessoa com deficiência visual na UFRN: a percepção dos acadêmicos	UFRN	Educação	M
P2	2006	PASSOS	Uma metodologia educacional baseada em vídeo para pessoas com deficiências	PUC/PR	Educação	M
P3	2007	DREZZA	Inclusão no Ensino Superior: relato de experiência sobre uma política de inclusão na Universidade Cidade de São Paulo	UNICID	Educação	M
P4	2007	GONSALES	Atendimento a pessoas com deficiência no ensino superior: estudo do Centro Universitário Senac	MACKENZIE	Distúrbios do Desenvolvimento	M
P5	2007	LIMA	A trajetória de inclusão de uma aluna com NEE, síndrome de Down, no ensino superior: um estudo de caso	PUC/RS	Educação	M
P6	2007	PEREIRA	Inclusão e universidade: análise de trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	UFRGS	Educação	M
P7	2008	ALCOBA	Estranhos no ninho: a inclusão de alunos com deficiência na Unicamp	UNICAMP	Educação	D
P8	2008	CARRICO	Tapete vermelho para elefante branco: o embate entre as diferenças dos alunos da universidade	UNICAMP	Educação	D
P9	2008	MARIANTE	A avaliação da aprendizagem de estudantes do ensino superior com necessidades educativas especiais: entre a teoria e a prática docente	PUC/RS	Educação	M
P10	2009	DUARTE	A inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino	UFJF	Educação Física	M

P11	2009	OLIVEIRA	Ações afirmativas e inclusão sustentável de estudantes com limitações por deficiência na educação superior	UERJ	Políticas Públicas e Formação humana	D
P12	2009	ROSSETO	Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados	UFRGS	Educação	D
P13	2010	FERREIRA	Experiências vivenciadas por alunos com deficiência visual em instituições de ensino superior na cidade de Uberlândia – MG.	UFU	Educação	M
P14	2011	BORGES	A inclusão de alunos com deficiência em cursos presenciais de graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora	UNESP/ Presidente Prudente	Educação	M
P15	2011	BRANDO	A voz de professores universitários com deficiência e a percepção de seus alunos sobre a prática docente de seus professores	UERJ	Educação	M
P16	2011	CASTRO	Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras	UFSCar	Educação Especial	D
P17	2011	COUTINHO	A inclusão da pessoa com deficiência visual na educação superior e a construção de suas identidades	UCDB	Educação	M
P18	2011	GUERREIRO	Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior: estudo de caso da UFSCar	UFSCar	Educação Especial	D
P19	2011	GUIMARÃES	Ações inclusivas para a permanência das pessoas com deficiência no ensino superior: um estudo em IES de Natal-RN	UFRN	Educação	M
P20	2011	MATOS	O professor universitário frente às estratégias de identificação e atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação	UFPR	Educação	M
P21	2011	NASCIMENTO	Quando as exceções desafiam as regras: vozes de pessoas com deficiência sobre o processo de inclusão no ensino superior	UFPB	Educação	M
P22	2011	OLIVEIRA	Alunos com deficiência no ensino superior: subsídios para a política de inclusão da Unimontes	UFSCar	Educação Especial	D

P23	2011	PATRICIO	As políticas públicas de inclusão de surdos no ensino superior: especificidades do processo	Universidade Tuiuti do Paraná	Educação	M
P24	2011	PIZZA	O processo inclusivo em uma instituição particular de inclusão do estado de São Paulo	UNESP/Marília	Educação	D
P25	2011	PROVIN	O imperativo da inclusão nas universidades comunitárias gaúchas: produzindo atitudes de inclusão	UNISINOS	Educação	M
P26	2011	GUERREIRO	Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior: estudo de caso da UFSCar	UFSCar	Educação Especial	D
P27	2011	ROCHA	Políticas de cotas para ingresso das pessoas com deficiência nas universidades públicas e sua consonância com os preceitos da Carta Magna	UFC	Políticas públicas e gestão da educação superior	M
P28	2011	SANTOS	Autoconfrontação e o processo de inclusão: (re) vendo a atividade docente na educação superior	UFAL	Educação	M
P29	2011	SANTOS	As políticas públicas de educação para a pessoa com deficiência: a proposta dos institutos federais	UFC	Educação	M
P30	2011	SILVA	Políticas públicas para inclusão e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior: a experiência da Universidade do Estado do Pará	UECE	Planejamento e políticas públicas	M
P31	2011	SILVA	Síndrome de Bournout: um desafio para o trabalho do docente universitário	UniE	Sociedade, tecnologia e meio ambiente	M
P32	2011	SILVA	A produção de sentido em textos escritos por acadêmicos cegos	UFMT	Estudos de linguagens	M
P33	2011	SOARES	A inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará: estudo sobre ingresso e permanência na ótica dos alunos, docentes e administradores	UFC	Educação	D
P34	2011	VERONEZI	Portadores de necessidades especiais no ensino superior: ações na Universidade do Planalto Catarinense	UNIPLAC	Educação	M
P35	2012	ANDRADE	Ecoss do silêncio: juízos de surdos no âmbito da formação superior sobre projetos de vida e humilhação nas perspectivas moral e ética	UFES	Psicologia	D
P36	2012	AZEVEDO	Políticas de acesso para discentes com deficiência visual no ensino superior: um estudo de caso	UFPB	Educação	M

P37	2012	BARDI	Acessibilidade no meio urbano: um estudo de caso no Jardim Universitário em Maringá-PR	UEM	Engenharia Urbana	M
P38	2012	CASTILHO	Caracterização das condições de acessibilidade previstas para o acadêmico com necessidades educacionais especiais nas instituições públicas de ensino superior do estado do Paraná	UEM	Psicologia	M
P39	2012	COSTA	Acadêmico idoso no ensino superior: características de altas habilidades/superdotação?	UFMS	Educação	M
P40	2012	CRUZ	Inclusão no Ensino Superior: um estudo das representações sociais dos acadêmicos com deficiência visual da UFPB	UFPB	Educação	M
P41	2012	FERREIRA	Educação inclusiva no ensino superior: análise de políticas educacionais para a pessoa com deficiência na Universidade Federal do Maranhão	UFMA	Educação	M
P42	2012	HOLANDA	A pessoa cega no ensino superior: condições facilitadoras de ensino e aprendizagem	UNIMEP	Educação	M
P43	2012	JESUS	Analisando a educação inclusiva no curso de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Maranhão	UFMA	Educação	M
P44	2012	LIMA	Fatores da relação humana na prática educativa com uma aluna com síndrome de Down no curso de pedagogia: uma experiência exitosa	UNICID	Educação	M
P45	2012	MARTINS	O REUNI na UFMA e o favorecimento do acesso de alunos com deficiência ao ensino superior: questões para reflexão	UFMA	Educação	M
P46	2012	NANTES	A constituição do intérprete de língua de sinais no ensino superior na perspectiva dos surdos: o cuidado de si e do outro	UFGD	Educação	M
P47	2012	NEGRY	Situação de deficiência: a realidade de instituições de ensino superior particulares do Distrito Federal à luz do atendimento prestado aos jovens estudantes com deficiência visual (cegos)	UCB	Educação	M
P48	2012	NOGUEIRA	Políticas institucionais e ações inclusivas nas universidades: análise das condições de acesso para discentes surdos	UNIFOR	Administração de Empresas	M
P49	2012	PASSOS	A facilitação do acesso de alunos com deficiência visual ao	FIOCRUZ	Ensino em Biociências	M

			ensino superior na área biomédica: pesquisa para o desenvolvimento e avaliação de materiais e métodos aplicáveis ao estudo de disciplinas morfológicas		e Saúde	
P50	2012	RAMALHO	A inclusão de alunos com deficiência na UEPB: uma avaliação do programa de tutoria especial	UERJ	Educação	D
P51	2012	RENDERS	Invisibilidade e emergência da universidade inclusiva na tessitura de uma rede de memórias	UNICAMP	Educação	D
P52	2012	SANTOS	Inclusão de estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior da cidade do Natal/RN: análise das condições oferecidas no processo seletivo vestibular	UFRN	Educação	M
P53	2012	SANTOS	Acessibilidade da pessoa com deficiência física: o caso da Universidade Federal de Sergipe cidade universitária professor José Aloísio de Campos	UFS	Educação	M
P54	2012	SANTOS	Centro Universitário Metodista do Instituto Porto Alegre: a política inclusiva dos seus planos de desenvolvimento institucional em relação à pessoa cega	UNIMEP	Reabilitação e Inclusão	M
P55	2012	SCHINEIDER	Uma contribuição aos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) suportados pela Teoria da Cognição Situada (TCS) para pessoas com deficiência auditiva	UFSC	Engenharia e Gestão do Conhecimento	M
P56	2013	COLACIQUE	Acessibilidade para surdos, na Cibercultura: os cotidianos nas redes e na educação superior online	UERJ	Educação	M
P57	2013	SANTOS	Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas	UFU	Educação	D
P58	2014	SILVA	Acessibilidade, barreiras e superação: estudo de caso de experiências de estudantes com deficiência na educação superior	UFPB	Educação	M

Apêndice E – Ficha Resumo de Teses e Dissertações

Título da produção:
Autor:
Ano da defesa:
Instituição de Ensino Superior:
Pública/Privada:
Programa de Pós-Graduação:
Nível (Mestrado/Doutorado):
Objetivo(s):
Metodologia:
Participantes/idade/sexo:
Local:
Cursos de graduação frequentados:
Acesso:
Permanência:
Recursos:
Obstáculos enfrentados (alunos/instituição):
Suportes para melhorar a acessibilidade:
Outros:

ANEXOS

CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2014 MÓDULO ALUNO

VÍNCULO DO ALUNO AO CURSO

Código do Curso <input style="width: 100%;" type="text"/>	Código do Polo <input style="width: 100%;" type="text"/>	
Turno (do Aluno no Curso)		
<input type="checkbox"/> Matutino	<input type="checkbox"/> Noturno	
<input type="checkbox"/> Vespertino	<input type="checkbox"/> Integral	
Situação do Vínculo do Aluno no Curso		
<input type="checkbox"/> Cursando	<input type="checkbox"/> Desvinculado do curso	<input type="checkbox"/> Formado
<input type="checkbox"/> Matrícula trancada	<input type="checkbox"/> Transferido para outro curso da mesma IES	<input type="checkbox"/> Falecido
Semestre de conclusão do Curso		
<input type="checkbox"/> Primeiro	<input type="checkbox"/> Segundo	
Aluno PARFOR?		
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
Mobilidade Acadêmica		
<input type="checkbox"/> Nacional	<input type="checkbox"/> Internacional	
IES Destino - Mobilidade Acadêmica Nacional		
<input style="width: 100%;" type="text"/>		
Tipo de Mobilidade Acadêmica Internacional		
<input type="checkbox"/> Intercâmbio	<input type="checkbox"/> Ciência sem fronteiras	
País Destino - Mobilidade Acadêmica Internacional		
<input style="width: 100%;" type="text"/>		
Tipo de Escola que Conduziu o Ensino Médio		
<input type="checkbox"/> Privada <input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Não dispõe de informação		
Semestre de Ingresso no Curso		
<input style="width: 100%;" type="text"/>		
Forma de Ingresso/Seleção		
<input type="checkbox"/> Vestibular	<input type="checkbox"/> Transferência Ex-Officio	
<input type="checkbox"/> Enem	<input type="checkbox"/> Convênio PEC-G	
<input type="checkbox"/> Avaliação seriada	<input type="checkbox"/> Decisão Judicial	
<input type="checkbox"/> Seleção Simplificada (análise de currículo, entrevista, etc.)	<input type="checkbox"/> Seleção para vagas remanescentes	
	<input type="checkbox"/> Seleção para vagas de programas especiais	
Participa de Programa de reserva de vagas?		
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
Tipo de Programa de Reserva de Vagas		
<input type="checkbox"/> Étnico	<input type="checkbox"/> Social/venda familiar	
<input type="checkbox"/> Pessoa com deficiência	<input type="checkbox"/> Outros	
<input type="checkbox"/> Estudante procedente de escola pública		
Possui Financiamento Estudantil?		
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		

CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2014 MÓDULO ALUNO

Tipo de Financiamento Estudantil Reembolsável

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> FIES | <input type="checkbox"/> Programa de financiamento da IES |
| <input type="checkbox"/> Programa de financiamento do governo estadual | <input type="checkbox"/> Programa de financiamento de entidades externas |
| <input type="checkbox"/> Programa de financiamento do governo municipal | |

Tipo de Financiamento Estudantil não Reembolsável

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> ProUni integral | <input type="checkbox"/> Programa de financiamento da IES |
| <input type="checkbox"/> ProUni parcial | <input type="checkbox"/> Programa de financiamento de entidades externas |
| <input type="checkbox"/> Programa de financiamento do governo estadual | |
| <input type="checkbox"/> Programa de financiamento do governo municipal | |

Possui Apoio Social?

- Sim Não

Tipo de Apoio Social

- | | |
|--------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Alimentação | <input type="checkbox"/> Material didático |
| <input type="checkbox"/> Moradia | <input type="checkbox"/> Bolsa trabalho |
| <input type="checkbox"/> Transporte | <input type="checkbox"/> Bolsa permanência |

Atividade Extracurricular

- Sim Não

Tipo de Atividade Extracurricular

- | | |
|-----------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Pesquisa | <input type="checkbox"/> Monitoria |
| <input type="checkbox"/> Extensão | <input type="checkbox"/> Estágio não obrigatório |

Possui Bolsa/Remuneração (Referente à Cada Atividade Extracurricular)?

- Sim Não

Anexo B – Classificação OCDE: Cursos grandes áreas

Áreas de Formação e Treinamento

<i>Áreas Gerais (Grandes Áreas)</i>	<i>Áreas Específicas (Áreas)</i>	<i>Áreas Detalhadas (Sub-áreas)</i>
0 Programas ou Curso Gerais^{6,7}	01 Básicos / Programas gerais 08 Alfabetização em letras e números 09 Habilidades pessoais	010 Básicos / Programas gerais 080 Alfabetização em Letras e Números 090 Desenvolvimento pessoal
1 Educação	14 Formação de Professores e Ciências da Educação	140 Formação do professor e ciências da educação (Curso gerais) 142 Ciências da Educação 143 Formação de professores de educação infantil 144 Formação de professores da educação básica 145 Formação de professores com especialização em matérias específicas 146 Formação de professores de disciplinas profissionais
2 Humanidades e Artes	21 Artes 22 Humanidades e Letras	210 Artes (Curso gerais) 211 Belas Artes 212 Música e Artes Cênicas 213 Técnicas audiovisuais e produção de mídia 214 Design e Estilismo 215 Artesanato 220 Humanidades e Letras (Curso gerais) 221 Religião 222 Línguas e culturas estrangeiras 223 Língua materna (vernáculo) 225 História e Arqueologia 226 Filosofia e Ética
3 Ciências Sociais, Negócios e Direito	31 Ciências sociais e comportamentais 32 Jornalismo e Informação 34 Comércio e Administração 38 Direito	310 Ciências sociais e comportamentais (Curso gerais) 311 Psicologia 312 Sociologia e estudos culturais 313 Ciência política e educação cívica 314 Economia 321 Jornalismo e reportagem 322 Biblioteconomia, Informação, Arquivos 340 Comércio e administração(Curso gerais) 341 Vendas em atacado e varejo 342 Marketing e Publicidade 343 Finanças, Bancos, Seguros 344 Contabilidade e tributação 345 Gerenciamento e Administração 346 Secretariado e trabalhos de escritório 347 Vida Profissional 380 Direito

<i>Áreas Gerais</i> (Grandes Áreas)	<i>Áreas Específicas</i> (Áreas)	<i>Áreas Detalhadas</i> (Sub-áreas)
4 Ciências, Matemática e Computação	<p>42 Ciências da Vida</p> <p>44 Ciências Físicas</p> <p>46 Matemática e Estatística</p> <p>48 Computação</p>	<p>420 Ciências da vida (Curso gerais)</p> <p>421 Biologia e Bioquímica</p> <p>422 Ciências Ambientais</p> <p>440 Ciências Físicas (Curso gerais)</p> <p>441 Física</p> <p>442 Química</p> <p>443 Ciência da Terra</p> <p>461 Matemática</p> <p>462 Estatística</p> <p>481 Ciência da Computação</p> <p>482 Uso do Computador</p> <p>483 Processamento da Informação</p>
5 Engenharia, Produção e Construção	<p>52 Engenharia e Profissões Correlatas</p> <p>54 Produção e Processamento</p> <p>58 Arquitetura e Construção</p>	<p>520 Engenharia e Profissões de Engenharia (Curso gerais)</p> <p>521 Engenharia Mecânica e Metalurgia</p> <p>522 Eletricidade e Energia</p> <p>523 Eletrônica e Automação</p> <p>524 Química e Engenharia de Processos</p> <p>525 Veículos a motor, construção naval e aeronáutica</p> <p>540 Fabricação e processamento (Curso gerais)</p> <p>541 Processamento de alimentos</p> <p>542 Têxteis, roupas, calçados, couro</p> <p>543 Materiais (madeira, papel, plástico, vidro)</p> <p>544 Mineração e Extração</p> <p>581 Arquitetura e Urbanismo</p> <p>582 Engenharia Civil e de Construção</p>
6 Agricultura e Veterinária	<p>62 Agricultura, florestas e reCurso pesqueiros</p> <p>4 Veterinária</p>	<p>620 Agricultura, Silvicultura, ReCurso Pesqueiros (Curso gerais)</p> <p>621 Produção agrícola e pecuária</p> <p>622 Horticultura</p> <p>623 Engenharia Florestal – Silvicultura</p> <p>624 ReCurso Pesqueiros</p> <p>641 Veterinária</p>
7 Saúde e Bem Estar Social	<p>72 Saúde</p> <p>76 Serviço Social</p>	<p>720 Saúde (Curso gerais)</p> <p>721 Medicina</p> <p>723 Enfermagem e Atenção Primária</p> <p>724 Odontologia</p> <p>725 Tecnologias de diagnóstico e tratamento médico</p> <p>726 Terapia e reabilitação</p> <p>727 Farmácia</p> <p>761 Atendimento à criança e serviços aos jovens</p> <p>762 Serviço social e Orientação</p>

Áreas Gerais <i>(Grandes Áreas)</i>	Áreas Específicas <i>(Áreas)</i>	Áreas Detalhadas <i>(Sub-áreas)</i>
8 Serviços	81 Serviços Pessoais 84 Serviços de Transportes 85 Proteção ambiental 86 Serviços de Segurança	810 Serviços a Particulares (Curso gerais) 811 Hotelaria, restaurantes e serviços de alimentação 812 Viagens, turismo e lazer 813 Esportes 814 Ciências domésticas 815 Serviços de beleza 840 Serviços de Transportes (Curso gerais) 850 Proteção Ambiental (Curso gerais) 851 Tecnologia de Proteção Ambiental 852 Ambientes Naturais e Vida Selvagem 853 Serviços Comunitários de Saneamento 860 Serviços de Segurança (Curso gerais) 861 Proteção de Pessoas e Propriedades 862 Saúde e Segurança do Trabalho 863 Setor Militar e de Defesa
<p><i>O '0' é utilizado na 3ª posição quando houver apenas uma área detalhada (sub-área) para a correspondente área ou quando se estiver classificando Curso de áreas gerais (grandes áreas) compreendendo partes de Curso de, no mínimo, 3 (três) das áreas detalhadas (sub-áreas) e nenhuma dessas áreas for dominante (v. também "Curso Interdisciplinares e Amplos")</i></p> <p><i>Usa-se '9', '99', ou '999' na coleta de dados, quando a área não for conhecida ou especificada.</i></p>		