UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DANIELE DOS SANTOS LOPES DA SILVA

TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNOS E SUPERDOTAÇÃO E SUAS INTERFACES COM A PERMANÊNCIA: UM ESTUDO DE CASO NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

CÁCERES-MT
2025

DANIELE DOS SANTOS LOPES DA SILVA

TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNOS E SUPERDOTAÇÃO E SUAS INTERFACES COM A PERMANÊNCIA: UM ESTUDO DE CASO NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima

CÁCERES-MT

2025

© by Daniele dos Santos Lopes da Silva, 2025.

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMAT Catalogação de Publicação na Fonte. UNEMAT - Unidade padrão

S586t Silva, Daniele dos Santos Lopes da.
TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNOS E SUPERDOTAÇÃO E SUAS INTERFACES COM A PERMANÊNCIA: UM ESTUDO DE CASO NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO / Daniele dos Santos Lopes da Silva. - Cáceres, 2025.
211f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Educação/CAC-PPGEDU - Cáceres - Mestrado Academico, Campus Universitário De Cáceres "Jane Vanini".
Orientador: Elizeth Gonzaga dos Santos Lima.

1. Trajetórias. 2. Educação Superior. 3. Acesso e Permanência. I. Lima, Elizeth Gonzaga dos Santos. II. Título.

UNEMAT / MTSCB CDU 378

DANIELE DOS SANTOS LOPES DA SILVA

TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNOS E SUPERDOTAÇÃO E SUAS INTERFACES COM A PERMANÊNCIA: UM ESTUDO DE CASO NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

Dissertação aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima (Orientadora – PPGEdu/UNEMAT)

Dra. Edineide Jezine Mesquita (Membro Externo – PPGE/UFPB)

Dra. Rosely Aparecida Romanelli (Membro Interno – PPGedu/UNEMAT)

APROVADA EM: 14/04/2025.

AGRADECIMENTOS

À Deus.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa, ao Grupo de Pesquisa Acesso e Permanência na Educação Superior da UNEMAT (GPAPES), à Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), à Supervisão de Apoio Acadêmico (SAA) e às Coordenações de cursos, em especial as de Ciências Contábeis, Direito, Letras, Pedagogia e Biologia, pela prontidão na disponibilização das informações necessárias.

Aos Profissionais Técnicos das diversas especialidades, aos Intérpretes de Libras e Ledores/Escreventes pela articulação com os estudantes para a obtenção de dados.

Às docentes Drª. Edineide Jezine Mesquita e Drª. Rosely Aparecida Romanelli, por todo o auxílio nas identificações, na construção destes capítulos, e nas leituras e correções valiosas.

À docente Drª. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima por ter me recebido para esta orientação. Por toda a sua competência, a minha eterna gratidão, admiração e respeito. Ao prof. Dr. Fernando Malange enquanto Coordenador do grupo GPAPES e pelo seu empenho para fortalecer o grupo, sempre com muita paciência conosco.

Aos docentes do Programa de Pós-graduação (PPGEdu), especialmente à Prof.ª Drª Rosane, à Prof.ª Drª Rosely, ao Prof. Dr. Jairo e ao Prof. Dr. Adriano, pelo incentivo, pelas contribuições e por não permitirem que eu desistisse, mostrando-me que é possível sonhar, acreditar e realizar. Aos estudantes participantes, minha eterna gratidão por tornarem esta pesquisa possível.

Às minhas companheiras de turma, Camila, Nubya, Roziqueli, Roselene, Sonia. À amizade que se criou e permitiu tantos aprendizados desde o início desta caminhada, tendo sido o combustível diário de incentivo e pelos quais nunca desisti.

Aos queridos colegas, Fábio, Ladislau e Wildemar. Obrigada pela companhia, incentivo e pelos momentos de alegria compartilhados. Ao meu amigo Ronaldo, que me incentivou e me fez acreditar que este sonho seria possível.

Ao meu companheiro de vida, Daniel, pelo apoio nessa caminhada e pelas palavras de incentivo nos momentos de angústia e desânimo. À minha mãe (Maria), minha base, meu amor incondicional, obrigada pelo incentivo. Às minhas irmãs, sobrinhos e sobrinhas, e a todos que acreditaram e incentivaram a realização deste sonho.

“A normalidade causou-me sempre um grande pavor, exatamente porque é destruidora.”

Miguel Torga, Diário IV, 1948, pp.128.

RESUMO

Nos últimos anos, a implementação de políticas de inclusivas favoreceu a inclusão de pessoas com deficiência na educação superior. O Censo do IBGE (2022) estimou em 18,6 milhões a população com deficiência no Brasil com 2 anos ou mais. Para esse grupo, existe um alto índice de analfabetismo, sendo 19,5%, diferentemente do restante da população, cuja taxa é de 4,1%. Apesar dos avanços na legislação e na garantia de direitos, pessoas com deficiência no Brasil têm menor acesso à educação superior, sem considerar as demais variáveis. Apenas 14,3% de pessoas com deficiência, entre 18 e 24 anos, frequentavam o ensino superior, em comparação com 25,5% do restante da população. O grupo com idade a partir dos 25 anos que concluiu a educação superior representa apenas 7,0% e de 20,9% para a população geral. Neste contexto, a pesquisa intitulada: "Trajetórias de estudantes com Deficiência, transtornos e superdotação e suas interfaces com a permanência: Um estudo de caso na Universidade do Estado de Mato Grosso" buscou responder a seguinte problemática: Quais são as políticas de acesso e permanência voltadas aos estudantes da Universidades do Estado de Mato Grosso e suas influências nas trajetórias acadêmicas das pessoas com deficiência, transtornos e superdotação nos cursos de graduação? Assim, o objetivo geral deste trabalho consistiu em compreender as políticas, programas e ações de acesso e permanência para os estudantes da UNEMAT, tendo como referência o Campus Jane Vanini em Cáceres-MT, e como estas influenciam nas trajetórias de pessoas com deficiência, transtornos e superdotação durante os cursos de graduação. Como aportes teóricos utilizamos autores como Fávero (2006), Cunha (2004), Mazzotta (2011), Mantoan (2006), Mendes (2006), Lima (2008), Maior (2017), Resende (2019), Kortelt (2020), Areas (2021), Araújo (2022), Ortiz (2022), Guedes (2022), Moura, Lima e Malange (2024), entre outros. A pesquisa tem uma abordagem quanti-qualitativa, sustentada nos pressupostos epistemológicos da perspectiva crítico-dialética descrita por Gamboa (2006), e um estudo de caso. Como técnica de pesquisa foi realizada uma pesquisa em campo. Para coleta de dados foi utilizado um questionário semiestruturado com questões abertas e fechadas, elaborado no Google Forms e enviado aos estudantes via e-mail e WhatsApp. Posteriormente, realizou-se a sistematização, organização e análises dos dados com base na análise de conteúdo de Bardin (2011). Os resultados apontam que, apesar da existência de políticas de acesso, permanência e inclusão, diversos desafios ainda dificultam a trajetória acadêmica desses estudantes, influenciando diretamente sua permanência e conclusão do curso. Diante dos achados da pesquisa, recomenda-se que a UNEMAT desenvolva um sistema de alerta e acompanhamento contínuo para monitorar a trajetória acadêmica dos estudantes com deficiência, transtornos e superdotação. Esse sistema, fundamentado nos estudos de Moreira, Lima e Malange (2024), permitirá uma análise aprofundada dos fatores que influenciam a evasão, possibilitando intervenções mais eficazes. Além de acompanhar os estudantes identificados na pesquisa, esse mecanismo deveria contemplar também os ingressantes de períodos anteriores, especialmente aqueles que, considerando o tempo regular do curso, já deveriam ter concluído a graduação.

Palavras-chave: Trajetórias. Educação Superior. Acesso e Permanência.

ABSTRACT

In recent years, the implementation of inclusive policies has favored the inclusion of people with disabilities in higher education. The IBGE Census (2022) estimated that there were 18.6 million people with disabilities in Brazil aged 2 or over. For this group, there is a high illiteracy rate, at 19.5%, unlike the rest of the population, where the rate is 4.1%. Despite advances in legislation and in guaranteeing rights, people with disabilities in Brazil have less access to higher education, without considering other variables. Only 14.3% of people with disabilities between the ages of 18 and 24 attended higher education, compared to 25.5% of the rest of the population. The group aged 25 and over who completed higher education represents only 7.0% and 20.9% for the general population. In this context, the research entitled: "Trajectories of students with disabilities, disorders and giftedness and their interfaces with permanence: A case study at the State University of Mato Grosso" sought to answer the following problem: What are the access and permanence policies aimed at students at the Universities of the State of Mato Grosso and their influences on the academic trajectories of people with disabilities, disorders and giftedness in undergraduate courses? Thus, the general objective of this work was to understand the policies, programs and actions of access and permanence for UNEMAT students, taking as reference the Jane Vanini Campus in Cáceres-MT, and how these influence the trajectories of people with disabilities, disorders and giftedness during undergraduate courses. As theoretical contributions, we used authors such as Fávero (2006), Cunha (2004), Mazzotta (2011), Mantoan (2006), Mendes (2006), Lima (2008), Maior (2017), Resende (2019), Kortelt (2020), Areas (2021), Araújo (2022), Ortiz (2022), Guedes (2022), Moura, Lima and Malange (2024), among others. The research has a quantitative and qualitative approach, supported by the epistemological assumptions of the critical-dialectical perspective described by Gamboa (2006), and a case study. As a research technique, a field survey was carried out. For data collection, a semi-structured questionnaire with open and closed questions was used, prepared in Google Forms and sent to students via email and WhatsApp. Subsequently, the data were systematized, organized and analyzed based on Bardin's content analysis (2011). The results showed that, despite the existence of access, retention, and inclusion policies, several challenges still hinder the academic trajectory of these students, directly influencing their retention and course completion. Given the research findings, it is recommended that UNEMAT develop a continuous alert and monitoring system to monitor the academic trajectory of students with disabilities, disorders, and giftedness. This system, based on the studies of Moreira, Lima, and Malange (2024), will allow an in-depth analysis of the factors that influence dropout, enabling more effective interventions. In addition to monitoring the students identified in the research, this mechanism should also include students entering from previous periods, especially those who, considering the regular course time, should have already completed their degree.

Keywords: Trajectories. Higher Education. Access and Permanence.

LISTA DE SIGLAS

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino

CAEST – Centro de Assuntos Estudantis

CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CONEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e extensão

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONSUNI – Conselho Universitário

COVEST – Assessoria de Gestão de Concursos e Vestibulares

DEAAF – Diretoria de Gestão de Ações Afirmativas

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EM – Ensino Médio

ES – Ensino Superior

FIES - Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior

FOC – Universidade Osvaldo Cruz

FONAPRACE – Fórum Nacional de Pró-reitores de Assistência Comunitária e Estudantis

FUFP – Fundação Universidade Federal do Piauí

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

IFES – Instituição Federal de Ensino Superior

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MP – Medida Provisória

NEE – Necessidades Educacionais Especificas

NIAD – Núcleo de Inclusão, Acessibilidade e Diversidade

PAE – Programa de Assistência Estudantil

PEI – Plano Educacional Individualizado

PcD – Pessoa com Deficiência

PIEST – Programa de Integração Estudantil

PL – Projeto de Lei

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PRAE – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis

PROEC – Pró-Reitoria de Extensão e Cultura

PROEG – Pró-Reitoria de Ensino e Graduação

PROUNI – Programa Universidade Para Todos

PRPPG – Pró-Reitoria Pesquisa e Pós-Graduação

PT – Partido dos Trabalhadores

SAA – Secretaria Assuntos Acadêmicos

SIGAA – Sistema de Gestão Acadêmica

SAGU – Sistema Acadêmico da Universidade do Estado de Mato Grosso

SISU – Sistema de Seleção Unificada

TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TEA – Transtorno do Espectro Autista

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

USP – Universidade de São Paulo

UEOP – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFSCar –Universidade Federal de São Carlos

UNEMAT – Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso

USAID – United States Agency for International Development

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou superdotação e número total de matrículas no Ensino Superior brasileiro entre os anos de 2009 e 2023. 131
Tabela 2 - Número de vagas de estudantes com deficiência, e número total de vagas no Campus de Cáceres entre 2020 a 2013. Formas de ingresso: SISU e Vestibular. 134
Tabela 3 - Nível de Instrução dos Pais e/ou Responsáveis 166
Tabela 4 - Perfil e quantidade de estudantes ingressantes pelas Cotas PcD no Período de 2020 a 2023. 175

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantidade de sujeitos da pesquisa 35
Quadro 2 - Produções acadêmicas/científicas selecionadas. 40
Quadro 3 - Normativos nacionais relacionados às Políticas Públicas de Educação Inclusiva em prol da pessoa com deficiência na educação superior 117
Quadro 4 Demonstrativo (mapeamento) dos programas de permanência da UNEMAT 142
Quadro 5 - Gênero, Idade, Cor/Raça 163
Quadro 6 - Acesso e permanência dos estudantes com deficiência, transtornos e superdotação no período de 2020 a 2023. 176

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidade de pesquisas encontrada para o descritor: “Educação Superior”.....37
Gráfico 2 - Quantidade de pesquisas encontradas para o Descritor: “Acesso e Permanência”38
Gráfico 3 - Quantidade de pesquisa encontrada para o descritor: Políticas, Programas e Ações. 39
Gráfico 4 - Distribuição dos percentuais das vagas.....138
Gráfico 5 - Você possui alguma deficiência, transtornos e superdotação? 161
Gráfico 6 - Escolaridade na Educação Básica.....164
Gráfico 7 - Escolaridade na Educação Básica.....164
Gráfico 8 - Renda Familiar Bruta Mensal.....167
Gráfico 9 - Atividade Remunerada.....168
Gráfico 10 - Qual seu curso de Graduação?.....169
Gráfico 11 - Formas de Ingresso 170
Gráfico 12 - Ingressou para o curso desejado?.....171
Gráfico 13 - Fez a utilização de atendimento especializado para o ingresso? 172
Gráfico 14 - É beneficiário ou já se beneficiou das políticas de permanência?.....173
Gráfico 15 - Faz utilização de Atendimento Educacional?.....174

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Forma de solicitação pelo estudante no portal discente (SIGAA).....56
Figura 2 - Página de cadastro de solicitação de necessidades educacionais específicas (SIGAA). 56
Figura 3 - Evolução dos auxílios e das bolsas estudantis por modalidade – 2014 a 2023 157

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 18

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA 24

2.1 Lócus da pesquisa: Universidade do Estado do Mato Grosso (contextualização e história) 24

2.2 Sujeitos da pesquisa: caminhos e critérios 27

2.3 Abordagens e o percurso metodológico da pesquisa 27

2.4 Quantitativo de estudantes autodeclarados como pessoas com deficiência, transtornos e superdotação 34

2.5 Balanço das produções científicas: o acesso e a permanência de pessoas com deficiência na Educação Superior 35

2.6 Balanço de produção para a segunda categoria da etapa II: políticas, programas e ações de acesso e permanência de pessoas com deficiência na educação superior 46

2.7 Etapa II - Mapeamento dos estudantes com deficiência, transtorno e superdotação 52

2.8 Etapa III – Informações obtidas a partir da aplicação dos questionários 60

3 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR 61

3.1 Contexto histórico da Educação Superior 61

3.2 Democratização do acesso ao Ensino Superior brasileiro: olhares e perspectivas na produção de mudanças e rupturas sociais 70

3. 3 Contexto Político da Educação Superior no Brasil 74

3.4 Programas de Acesso e Permanência na Educação Superior Pública 85

3.5 Estudos sobre a trajetória dos estudantes na educação superior 89

3.6 Indicadores para acompanhamento da trajetória via sistema de alerta 90

4 ELEMENTOS HISTÓRICOS DA DEFICIÊNCIA: LUTAS E CONQUISTAS E DA FILANTROPIA/ASSISTENCIALISMO À BUSCA PELO PROTAGONISMO 93

4.1 Educação especial e inclusiva no Brasil 105

4.2 Bases Legais da Educação especial e inclusiva no Brasil.....112

4.3 A exclusão de pessoas com deficiência do acesso à educação superior.....123

5 VOZES SILENCIADAS: TRAJETÓRIAS DOS ESTUDANTES PcD, TRANSTORNOS E SUPERDOTAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO NA UNEMAT CAMPUS DE CÁCERES 132

5.1 Mapeamento das políticas, programas e ações de acesso e permanência na Universidade do Estado de Mato Grosso 132

5.2 Categoria 1: Desigualdades sociais e educacionais: O Perfil dos estudantes PcD, Transtornos e Superdotados ingressantes no Campus de Cáceres entre 2020 a 2023 156

5.3 Categoria 2: Percepções dos estudantes beneficiados e não beneficiados pelas políticas, programas e ações de acesso e permanência no Campus de Cáceres/MT ..172

5.4 Categoria 3 - Desafios e Limites da Inclusão/Exclusão: As vozes dos estudantes PcD, transtornos e superdotação.....183

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....195

REFERÊNCIAS 199

APÊNDICE – Questionário semiestruturado.....209

ANEXO – Parecer Consubstanciado do CEP.....212

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação insere-se na temática à linha de pesquisa: Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), vinculada ao Grupo de pesquisa Políticas de Acesso e Permanência na Educação Superior (GPAPES) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), intitulada: "Trajetórias de Estudantes com Deficiência, transtornos e superdotação e suas Interfaces com a Permanência: Um estudo de Caso na Universidade do Estado de Mato Grosso".

O GPAPES tem a finalidade investigar o processo de expansão e democratização da Universidade do Estado de Mato Grosso, analisando os documentos que regem a política de expansão da instituição e dos programas instituídos para garantir o "acesso", analisados como ingresso, permanência e conclusão. Atualmente o grupo pesquisa as políticas, programas e ações de permanência na UNEMAT, sendo essas consideradas parte de um processo em constante construção, também desenvolve pesquisas que conectam a educação superior pública e sua interface com os desafios do ensino público, a partir da perspectiva inclusiva.

O ensino superior no Brasil tem raízes excludentes, refletindo um sistema elitizado, segundo Castro (2011) o acesso à educação superior foi historicamente restrito ao restante da população, seja por preconceito, discriminação ou fatores econômicos resultando em uma baixa representatividade em comparação com perfil geral da população. Pessoas com deficiência enfrentam desafios semelhantes, como mostram pesquisas e indicadores nacionais, evidenciando o lento avanço das políticas de acesso e permanência.

Como forma de minimizar os reflexos dessas desigualdades de oportunidades, o governo adota as políticas de ação afirmativas. De acordo com o Ministério da educação as ações afirmativas são medidas especiais e temporárias, que tem como finalidade combater as desigualdades étnicas, raciais, de gênero, religiosas e outras – acumuladas ao longo da história, assegurando a igualdade de tratamento e oportunidades, bem como, a reparação de perdas decorrentes de discriminação e marginalização (MEC/SESU, 2007).

Um novo perfil de estudantes tem se apresentado nas universidades e tem demandado das instituições um posicionamento atento ao atendimento das necessidades específicas educacionais desse grupo.

Segundo a pesquisa do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE, 2018), o processo de democratização desse nível de ensino envolve necessariamente a inclusão de famílias de baixa renda, cerca de 70,2%, do total dos estudantes das IFES afirmam ter renda familiar mensal per capita de até 1,5 salários-mínimos, sendo a maioria 64,7%, oriundos de escola pública. Os grupos mais vulneráveis e em extrema pobreza nem mesmo chegam a concluir o ensino médio, o principal motivo da exclusão do ensino superior. Além de proporcionar o ingresso às universidades, estas são pressionadas para desenvolver políticas, programas e ações concretas de permanência e pertencimento dos estudantes, considerando todo esse contexto e os demais fatores que surgem no meio acadêmico.

Para as pessoas com deficiência, às exigências estão no campo da educação inclusiva. De acordo com as pesquisas recentes (Areas, 2021; Resende 2019; Kortelt ,2020; Reis, 2019), na maioria das vezes para além dos desafios corriqueiros, esses estudantes tendem a lidar com diversas barreiras, capacitismo, segregação, estigmas e exclusão oriundos do contexto social, formação deficitária do professor, falta de abrangência da assistência estudantil e a falta adaptação curricular, e que influenciam no percurso estudantil. Dessa forma somente será possível identificar e corrigir as possíveis falhas no atendimento das necessidades educacionais específicas desse grupo com sua maior inclusão nos diferentes níveis educacionais.

Nos últimos anos, a implementação de políticas de inclusivas favoreceu a inclusão de pessoas com deficiência na educação superior. Nesse sentido, é importante ressaltar que na educação superior, o último grupo a ser contemplado com a políticas de ações afirmativas nas instituições federais foi o das pessoas com deficiência, sendo efetivado após a implementação da Lei Brasileira de Inclusão (2015) e seis anos depois da Lei nº 12.711/2012, que estabelece a reserva de vagas nas instituições federais para os estudantes autodeclarados oriundos de escolas públicas, pretos, pardos e indígenas, mediante a Lei nº 13.409/2016, que estabeleceu também a obrigatoriedade de reserva de vagas para as pessoas com deficiência nas instituições federais.

Embora as políticas de ações afirmativas tenham como característica o caráter temporário, mostram-se como um instrumento de justiça social na tentativa de reparação das desigualdades sociais históricas e promover a democratização do acesso à educação para os grupos sociais marginalizados/excluídos, incluindo o das pessoas com deficiência. Os diversos grupos sociais ditos como minoritários precisam reafirmar em diversos

momentos a conquista de seus direitos. Esses direitos são fundamentais e inerentes à vida e à dignidade humana para o exercício da cidadania e conforme constam na Constituição Federal de 1988.

É importante evidenciar que, nem sempre as universidades conseguem se adequar à realidade dos estudantes, uma vez que, grandes são as demandas a serem implantadas em relação a promoção da equidade, contribuindo para os fatores de retenção e evasão por falta de condições de adequadas para a permanência.

Segundo os dados da Pesquisa Nacional de Saúde, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geográfica e Estatística (IBGE, 2019), no Brasil cerca de 67,6% da população com deficiência não possuía instrução ou apresentava apenas o ensino fundamental incompleto, diferentemente da população geral com 30,9%, ou seja, esse índice é maior quando se trata de pessoas com deficiência. Este cenário apresenta os desafios enfrentados por pessoas com deficiência, principalmente para alcance dos níveis mais elevados de ensino, bem como a falta de equidade no acesso à educação.

O último Censo do IBGE (2022) estimou em 18,6 milhões a população com deficiência no Brasil com 2 anos ou mais de idade, correspondendo a 8,9% do total da população recenseada pelo Censo Demográfico (2022) nessa faixa etária. Para esse grupo, existe um alto índice de analfabetismo, sendo 19,5%, diferentemente do restante da população, cuja taxa é de 4,1%.

Apesar dos avanços na legislação e na garantia de direitos, pessoas com deficiência no Brasil têm menor acesso à educação superior, sem considerar as demais variáveis. Apenas 14,3% de pessoas com deficiência, entre 18 e 24 anos, frequentavam o ensino superior, em comparação com 25,5% do restante da população, evidenciando as fragilidades da legislação na promoção da inclusão no país. Ainda de acordo com levantamento do IBGE (2022), o grupo com idade a partir dos 25 anos que concluiu a educação superior representava apenas 7,0% e de 20,9%, para a população geral. São evidentes as desigualdades educacionais e tais dados indicam a carência no desenvolvimento e/ou reformulação nas políticas educacionais voltadas a esse público.

Neste contexto e considerando as desigualdades educacionais já mencionadas, a questão norteadora da presente pesquisa buscou responder a seguinte problemática: Quais são as políticas de acesso e permanência voltadas aos estudantes da Universidades do Estado de Mato Grosso e suas influências nas trajetórias acadêmicas das pessoas com deficiência, transtornos e superdotação nos cursos de graduação?

Nessa perspectiva, os dados do IBGE (2022) apontam o desenvolvimento das dimensões sociais, a pequena oferta de vagas para as pessoas com deficiência, diante do quantitativo de pessoas com deficiência que o IBGE (2022) aponta, entendido como processos de inclusão e exclusão, a política se propõe a ser inclusiva nos diversos setores sociais, incluindo o educacional, porém na realidade, pouco se efetiva.

Diante do exposto, surge a importância desta pesquisa, buscando entender historicamente a evolução em torno desse tema, as condições que estes estudantes enfrentam para ingressar e permanecer nesse nível de ensino, compreendendo as contradições da dicotomia "teórica e prática", assim como, entender as medidas adotadas até o contexto atual, contribuindo para novos conhecimentos no campo científico e no desenvolvimento de ações no campo tecnológico. Além de se constituir um debate atual e necessário no âmbito das universidades públicas e brasileiras.

O *lócus* da pesquisa foi a Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Jane Vanini, localizada no Município de Cáceres/MT, com o recorte temporal de 2020 a 2023. Esse período foi escolhido por marcar a implementação institucional da Política de Ação Afirmativa para as pessoas com deficiência e a adesão ao novo Sistema de Gerenciamento das Informações Acadêmicas (SIGAA), momento em que as informações começaram a ser gradualmente registradas. Os sujeitos que compõem a pesquisa são os estudantes autodeclarados pessoas com deficiência, transtornos e superdotação.

O movimento para constituir-me pesquisadora nasceu das inquietações logo no início da minha graduação em Bacharel em Ciências Contábeis. O primeiro envolvimento com o objeto de pesquisa foi durante diálogos com um colega de turma com perda parcial da visão, tendo sido este o meu primeiro contato com uma pessoa com deficiência na educação superior da UNEMAT. Em um segundo momento, durante o semestre 2018/2, tomei conhecimento que havia um colega com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em sala de aula. Posteriormente, recebemos a notícia da desistência deste aluno devido à falta de apoio pedagógico e acompanhamento especializado. Neste sentido, a Lei Brasileira de Inclusão (2015), em seu Capítulo I acerca das disposições gerais, define como acompanhante "aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de seu atendente pessoal (Brasil, 2015, p.03).

O direito ao acompanhamento por um profissional especializado também é assegurado na Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (PPNPTEA), instituída pela Lei de nº 12.764 de 2012. Essas questões

deram início ao meu segundo envolvimento com o tema e que teve reflexos em minha trajetória. Durante a graduação, após consultas com especialista e exame de audiometria, recebi o diagnóstico de perda auditiva neurossensorial parcial, percebida desde a infância. Dessa forma, o segundo envolvimento com o tema foi devido a pertencer ao grupo de pessoas com deficiência.

O terceiro envolvimento com o tema surgiu no final da graduação, onde tive a oportunidade de trabalhar como apoio técnico em um projeto de extensão. O projeto destina-se ao atendimento de crianças com deficiência, oportunizando a participação e a prática esportiva. Os movimentos para a constituição desse objeto e o envolvimento com a presente temática se subdividiram nesses três momentos de experiências/vivências pessoais e profissionais como estudante do ensino superior, no qual as pessoas com deficiência estavam inseridas. Além disso, vivenciei diariamente as dificuldades que alguns estudantes enfrentavam para permanecerem na universidade, principalmente em relação à falta de condições de apoio educacional especializado.

Diante desse contexto de construção permanente da pesquisa e após maior aprofundamento do arcabouço teórico e a necessária distância das minhas concepções, na condição de pessoa com deficiência/estudante, pude perceber que o meu foco central sempre foi compreender o acesso e permanência, com ênfase nas pessoas com deficiência, transtornos, superdotação estudantes de graduação da UNEMAT, Campus de Cáceres, encontrando, assim, meu objeto de pesquisa.

Para a presente pesquisa foram definidos os seguintes objetivos específicos: Construir um referencial teórico sobre o acesso e permanência voltados às pessoas com deficiência, transtornos e superdotação; Identificar se existem e quais são as políticas, programas e ações de acesso e permanência para os estudantes da universidade do Estado de Mato Grosso, com destaque para as pessoas com deficiência, transtornos e superdotação; Analisar as políticas, programas e ações identificadas para as pessoas com deficiência, transtornos e superdotação; Mapear as pessoas com deficiência, transtornos e superdotação que ingressaram em cursos de graduação da Universidade Estadual do Mato Grosso no período de 2020 a 2023; Conhecer as percepções das pessoas com deficiência, transtornos e superdotação do Campus Jane Vanini em Cáceres no que diz respeito ao acesso e permanência nos cursos de graduação e sua relação com as políticas, programas e ações; Conhecer as percepções das pessoas com deficiência, transtornos e

superdotação do Campus Jane Vanini em Cáceres que não são beneficiados por políticas, programas e ações a fim de realizar um cruzamento das percepções.

A pesquisa adotou uma aproximação com a perspectiva epistemológica crítico-dialética. Trata-se de uma pesquisa de abordagem quanti-qualitativa, com ênfase na pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, e um estudo de caso. Como técnica de pesquisa utilizou-se uma pesquisa de campo. Para a coleta de dados utilizamos um questionário semiestruturado, com questões abertas e fechadas.

Para a construção do referencial teórico foram utilizados autores com papeis de destaque acerca do assunto tais como: Fávero (2006) Cunha (2004), Mazzotta (2011), Mantoan (2006), Mendes (2006), Gamboa (2006), Lima (2008), Maior (2017), Resende (2019), Kortelt (2020), Areas (2021), Araújo (2022), Ortiz (2022), Guedes (2022), Moura, Lima e Malange (2024), dentre outros.

Esta dissertação está organizada em seis seções, de modo que a primeira seção é composta pela introdução, com uma contextualização da temática, com os objetivos, a problemática da pesquisa envolvendo o objeto de estudo, a justificativa e a relação da pesquisadora com o tema. Na segunda seção são apresentados detalhadamente os procedimentos metodológicos da pesquisa e as bases teóricas para a sustentação da pesquisa.

Na terceira e quarta seção são apresentados o referencial teórico com os seguintes temas: a histórica da educação superior, as principais políticas de educação superior no Brasil, programas de acesso e permanência na educação superior nas Universidades Brasileiras. Também abordamos o contexto histórico e educacional sobre a pessoa com deficiência e os avanços da educação especial em direção à educação inclusiva a partir dos processos de inclusão, a e suas implicações na constituição do sujeito, pessoa com deficiência.

A quinta seção é composta por uma síntese das políticas, programas e ações de acesso e permanência no âmbito da (UNEMAT), e a apresentação dos resultados obtidos através da aplicação do questionário.

Por fim, a última seção é composta pelas considerações finais da pesquisa.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta pesquisa buscou uma aproximação com a perspectiva crítico-dialética e empregou simultaneamente a abordagem metodológica das pesquisas quanti-qualitativas, com ênfase na pesquisa qualitativa, pois nos permite melhor interpretação dos dados obtidos, incluindo também um estudo de caso. Nesta seção, também destacamos as etapas do procedimento de pesquisa. Por sua vez, os debates apoiaram-se no aporte teórico dos seguintes autores: Lüdke e André (1986), Bodgan e Biklen (1994), Gil (2002), Lima (2008), André e Rapimán (2015).

2.1 Lócus da pesquisa: Universidade do Estado do Mato Grosso (contextualização e história)

A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT) com foco no Campus Universitário de Cáceres, denominado “Jane Vanini”, que está localizado no interior de Mato Grosso, na cidade de Cáceres, na região Sudoeste e a 220 km da capital do Estado. Para o detalhamento do *lócus* de pesquisa realizamos consultas no site institucional e no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2022-2028).

O Campus Universitário Jane Vanini possui 13 cursos de graduação, sendo oito licenciaturas (Ciências Biológicas, Ciência da Computação, Educação Física, História, Geografia, Letras, Matemática e Pedagogia) e cinco bacharelados (Medicina, Direito, Agronomia, Enfermagem e Ciências Contábeis). O Campus atende a todas as cidades circunvizinhas: Curvelândia, Araputanga, Glória D’Oeste, Mirassol D’Oeste, Lambari D'Oeste, São José dos Quatro Marcos, Salto do Céu, Rio Branco, Porto Esperidião, além de todas as localidades rurais dos municípios.

A história da UNEMAT, iniciou-se em 20 de julho de 1978 com o objetivo de promover o Ensino Superior e a pesquisa, sendo que a instituição carrega em sua marca histórica o registro de ter nascido no interior do interior de Mato Grosso, na cidade de Cáceres. Originou-se como Instituto de Ensino Superior de Cáceres (IESC) por meio do Decreto Municipal de nº 190 e da Lei Municipal de nº 703/1978, vinculado à Secretaria Municipal de Educação e de Assistência Social, com o objetivo de promover a formação de professores para o Ensino Fundamental e Médio. Em 15 de agosto deste mesmo ano, a instituição passou a funcionar como Entidade Autárquica do Município (UNEMAT, 2024).

Em 1984 foi aprovado o funcionamento dos cursos oferecidos pelo IESC por meio do Decreto Federal de nº 89.719/84. Em 1985 o poder executivo criou a Entidade Fundacional Autônoma, Fundação Centro Universitário de Cáceres (FUCUC), vinculada à Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Mato Grosso através da Lei Estadual de nº 4.960/1985. A FUCUC tinha como finalidade promover a pesquisa e o estudo nos diversos ramos do saber, assim como a divulgação técnica, científica e cultural. Em decorrência das normas especificas da educação, a FUCUC passou então a denominar-se Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres (FCESC), devido às alterações da Lei Estadual de nº 5.495/1989, implementada na Lei nº 4.960/1985 (UNEMAT, 2024).

Em 16 de janeiro de 1992, com o advento da Lei complementar nº 14/1992, a (FCESC), passou a ter uma nova denominação e foi chamada de Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso (FESMAT). A partir da década de 1990, a instituição iniciou seu processo de expansão para outras regiões do Estado de Mato Grosso, com a criação de núcleos fora da sede (Cáceres). O primeiro núcleo foi aberto no município de Sinop no ano de 1990. Em 1991 foram abertos núcleos nas cidades de Alto Araguaia, Alta Floresta, Pontes e Lacerda, Nova Xavantina e Luciara. Já em 1992, criou-se o Campus do Médio Araguaia com sede em Luciara e, em seguida, em Colíder e Barra do Bugres no ano de 1994. Por fim, os últimos dois núcleos criados foram o de Tangará da Serra no ano de 1995 e o de Juara em 1999, efetivando-se em exercício no ano de 2001 (UNEMAT, 2024).

Com a implementação da Lei complementar nº 30 de 15 de dezembro de 1993, criou-se a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), mantida pela Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso, tornando os antigos núcleos pedagógicos em Campus. Em 10 de janeiro de 1995, o Estatuto da UNEMAT e FUNEMAT foi aprovado e homologado pelo Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, mediante a Resolução nº 001/95-CEE/MT, tendo sido divulgado no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, em 14 de março de 1996 (UNEMAT, 2024).

Neste contexto, o credenciamento da UNEMAT foi realizado pelo Conselho Estadual de Educação, em 10 de agosto de 1999, pelo período de 05 (cinco) anos. Com o credenciamento a instituição passou a dispor de autonomia pedagógica, didática e científica. Em 21 de março de 2012 foi publicado no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso o recredenciamento da instituição por mais 06 (seis) anos, o que foi

regulamentado pela Portaria 002/2012-Gab/Cee/MT, que passou a vigorar a partir de 22 de março de 2012 (UNEMAT, 2024).

Em 2013, a UNEMAT recebeu em transferência os cursos de graduação que eram ofertados pela Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas de Diamantino (UNED), passando a assumir os cursos de enfermagem, administração, direito e educação física. Em dezembro de 2013, a UNEMAT também assumiu os cursos oferecidos pela União do Ensino Superior Nova Mutum (UNINOVA), bem como, recebeu em transferência os bens imóveis e móveis desta instituição. Com essas duas transferências, a UNEMAT passou a possuir 13 Campus (UNEMAT, 2024).

Atualmente, conforme informações no site da UNEMAT, a Universidade possui 13 Campus, 24 polos educacionais de educação à distância e 17 núcleos pedagógicos, além de aproximadamente 23.533 acadêmicos distribuídos entre as 148 graduações presenciais de oferta contínua, além de outros 22 cursos de graduação em modalidades diferenciadas, além de 31 cursos de pós-graduação.

A instituição possui ainda onze programas de doutorados, sendo quatro doutorados acadêmicos, três doutorados acadêmicos em rede e quatro doutorados profissionais em rede, além de perspectivas para a aprovação de mais um doutorado na área da educação. Além disso, possui vinte e três cursos de mestrados, sendo um mestrado profissional, onze mestrados profissionais em rede e onze mestrados acadêmicos. Desde o seu surgimento a instituição teve o comprometimento com o desenvolvimento de ações pioneiras, com o foco no atendimento das demandas específicas do estado e da população de Mato Grosso, tanto na formação de diversos profissionais quanto na formação de professores em diferentes áreas do conhecimento (UNEMAT, 2024).

No ano de 1992 foi criado o programa parcelado da UNEMAT, que consistiu em um modelo de formação presencial, uma categoria diferenciada de ensino em regime contínuo ou parcelado, com o intuito de atender à demanda de formação de professores em diversas regiões Mato-Grossense, servindo de modelo para as demais universidades brasileiras, nesse modelo de oferta de formação. No ano de 1999, a UNEMAT iniciou a oferta do ensino a distância, com a finalidade inicial de possibilitar a formação para professores da rede pública nos cursos de educação infantil e pedagogia.

Ainda em agosto de 1999 foi criada a Assessoria da Reitoria para administração do Campus de Cáceres, com a finalidade principal de realizar a descentralização das atividades de gestão da Reitoria da Universidade dos cursos de Cáceres, bem como para

melhor atendimento das solicitações dos departamentos. Em 5 de outubro de 2001, o Campus Universitário de Cáceres recebeu a nomeação de Campus Universitário Jane Vanini por meio do Decreto Estadual de nº 3.182, tendo sido a publicação realizada no Diário Oficial em mesma data.

Desde 2008, a UNEMAT passou a oferecer cursos que beneficiam toda comunidade por meio de sua integração ao Sistema de Universidade Aberta do Brasil (UAB), e a partir de 2010, também iniciou a oferta de cursos bacharéis, sendo que atualmente também oferece cursos de especialização *lato sensu* (UNEMAT, 2024). No ano de 2001, a UNEMAT passou a disponibilizar cursos em diferentes licenciaturas por meio da Diretoria de Educação Indígena do Campus de Barra do Bugres. Tais cursos são desenvolvidos atualmente pela Faculdade Indígena Intercultural com atendimentos para mais de 30 etnias (UNEMAT, 2024).

No primeiro semestre de 2024 a instituição foi contemplada com 125 vagas em cursos de licenciatura nas categorias Intercultural Indígena, Bilíngue de Surdo e Educação Escolar Quilombola por meio do edital do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR Equidade). Das seis propostas de cursos submetidas, cinco delas foram aprovadas e três foram escolhidas para início imediato. Um dos pré-requisitos exigidos para ofertar os cursos pelo programa nas cinco regiões do Brasil é o de que as instituições de Ensino Superior (IES) tenham experiência nas áreas inclusivas.

2.2 Sujeitos da pesquisa: caminhos e critérios

A princípio, ressaltamos que adotamos nesta pesquisa a terminologia adotada pela legislação vigente para se referir às Pessoa com Deficiência (PcD). Inicialmente, esse conceito é introduzido de acordo com as orientações da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 2006, e posteriormente reiterado pela atual LBI (2015). Os sujeitos desta pesquisa foram os estudantes autodeclarados como pessoas com deficiência, transtornos e superdotação regularmente matriculados em cursos de graduação da Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT).

2.3 Abordagens e o percurso metodológico da pesquisa

A pesquisa educacional está inserida no contexto dos fenômenos sociais, sendo este composto de inter-relações complexas que requerem do pesquisador a implementação de diferentes estratégias para a compreensão das implicações da realidade e dos grupos sociais. Neste sentido, a investigação foi desenvolvida a partir de uma abordagem quanti-qualitativa com ênfase na pesquisa qualitativa e sustentada nos pressupostos epistemológicos da perspectiva crítico-dialética descrita por Gamboa (2006), além de um estudo de caso.

Segundo Gamboa (2006), os fenômenos numa perspectiva crítico-dialético estão em constantes mudanças e são moldados por sua historicidade. Por essa razão, é fundamental investigar a realidade considerando sua história, pois todo processo de produção do conhecimento deve ser absolutamente crítico, competente e criativo. A produção do conhecimento é um processo epistêmico que leva o sujeito à aquisição de vínculos e significados, que são obtidos de suas fontes individuais. Quanto à abordagem quanti-qualitativa, Lima (2008) aponta que:

> [...] a literatura científica subdivide as pesquisas em quantitativa e qualitativa, podendo também ser empregadas técnicas conjuntas das duas abordagens, sem perder o foco teórico e epistemológico de cada uma. A pesquisa quantitativa normalmente se mostra apropriada quando existe a possibilidade de medidas quantificáveis de variáveis e inferências a partir de amostras de uma população (Lima, 2008, p. 110-111).

Esse tipo de pesquisa usa medidas numéricas para testar constructos científicos e hipóteses, ou busca padrões numéricos relacionados a conceitos cotidianos. A pesquisa qualitativa caracteriza-se, principalmente, pela ausência de medidas numéricas e análises estatísticas, examinando aspectos mais profundos e subjetivos do tema em estudo. Essa abordagem exige do pesquisador uma habilidade ou aprendizagem para observar, registrar e analisar interações reais entre pessoas, grupos e entre pessoas e instituições. Se bem utilizada, a abordagem qualitativa possibilita um conhecimento mais profundo e subjetivo do problema pesquisado (Lima, 2008).

A pesquisa qualitativa tem o pesquisador como seu principal instrumento, considerando a dinâmica direta com o contexto pesquisado. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 45), “analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”.

Assim, os sujeitos envolvidos são investigados por meio de amostra descritiva que possibilita uma visão mais abrangente e detalhada dos acontecimentos e situações,

onde o objetivo do investigador é verificar o processo, apresentar um problema e compreender como ele se desenvolve nas atividades diárias deste ambiente explicando o porquê das coisas, caracterizando-se como uma pesquisa descritiva. Para Goldenberg (1997), nesta modalidade as interpretações dos eventos são observadas de forma indutiva.

Neste contexto, a abordagem qualitativa possibilita que o pesquisador observe os dados com toda a sua riqueza, levando em conta o ambiente, a forma de registro e/ou transcrição e compreendendo "o modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas" (Bodgan; Biklen, 1994, p. 48). Ainda para esses autores, "o objetivo dos investigadores qualitativos é o de compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual pessoas constroem significados e em que consistem estes mesmos significados" (Bogdan; Biklen, 1994, p.70).

Segundo Lima (2008), a pesquisa qualitativa visa compreender os aspectos mais complexos da realidade, interpretando a subjetividade dos fenômenos e requer do pesquisador a compreensão através da observação, registrando a interpretação das interações concretas entre as pessoas e instituições e entre pessoas e grupos sociais.

Nesse mesmo entendimento, Rapimán (2015), ressalta que, "nas ciências humanas, a pesquisa qualitativa tem como principal objetivo compreender os fenômenos sociais, grupos de indivíduos ou situações sociais" (p. 212). A pesquisa também é composta por um estudo de caso, de modo que Oliveira e Lima (2012) asseguram que:

> O estudo de caso busca compreender um problema vivenciado em uma determinada situação. É caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um caso em particular, considerado representativo de uma dada realidade, de maneira a permitir conhecimento amplo e detalhado do mesmo. A observação sistemática "in loco" é a técnica predominante nesse tipo de pesquisa, podendo ser complementada com questionários e/ou entrevistas. Por ser esta pesquisa realizada em um ambiente específico seu resultado não pode ser generalizado para outras realidades, entretanto podemos fazer inferências situações análogas (Oliveira; Lima, 2012, p. 18).

Na presente pesquisa o estudo de caso se apresenta como recomendável, tendo em vista que se busca desenvolver um estudo aprofundado no contexto da UNEMAT sobre as políticas, programas e ações, com a finalidade de compreender os elementos relacionados às suas contribuições para a permanência acadêmica de pessoas com deficiência, transtornos e superdotação na instituição. Dessa maneira, entende-se que os sujeitos mais adequados para fornecer tais informações são os estudantes, tantos os que foram beneficiados como os que não são beneficiados pelas políticas, programas e ações na UNEMAT.

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário semiestruturado com questões abertas e fechadas elaborado na plataforma *Google Forms*. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009) o questionário:

> É um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 69).

Gerhardt *et al*. (2009) destacam que as questões abertas dos questionários permitem que os sujeitos expressem suas próprias experiências e percepções. Já as questões fechadas limitam o sujeito à escolha de respostas pré-definidas entre as disponíveis em uma lista. Desta forma, selecionam aquela que mais se aproxima de sua realidade ou das informações que pretende apresentar ao pesquisador dentro de um limite por ele estabelecido. Quanto às questões mistas (fechadas e abertas) são aquelas em que, dentro de uma lista preestabelecida, há também uma opção aberta como por exemplo, "outros".

O intuito de utilizar esse instrumento é conhecer as percepções da pessoa com deficiência, transtornos e superdotação do Campus Jane Vanini em Cáceres sobre o acesso e permanência nos cursos de graduação, que são beneficiados pelas políticas, programas e ações, e também daqueles que não são beneficiados, fazendo um cruzamento das percepções.

Para a sistematização dos dados optou-se pela utilização do *software* de análise estatísticas Microsoft Excel para a elaboração de gráficos e tabelas com a finalidade de propiciar melhor compreensão das respostas coletadas. Para a elaboração das categorias de análise dos resultados obtidos utilizou-se a análise de conteúdo descrita por Bardin (2011), sendo composta de três processos para a organização/sistematização dos dados, sendo estes: "a pré-análise", "a exploração do material" e "o tratamento dos resultados, a inferência". De acordo com Bardin (2011):

> O que é a análise de conteúdo atualmente? Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a 'discursos' (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas - desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos - é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência (Bardin, 2011. p. 15).

Como técnica para coleta de dados utilizou-se a pesquisa de campo, tendo como referência a Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Jane Vanini, em Cáceres-MT. De acordo com Gil (2002):

> O estudo de campo procura muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis. Como consequência, o planejamento do estudo de campo apresenta muito maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo da pesquisa (Gil, 2002 p. 53).

A pesquisa de campo tem por finalidade extrair da coleta de dados informações para solucionar uma situação ou um problema. Uma pesquisa científica não deve ter o senso comum como base para a interpretação dos diversos fenômenos sociais. De acordo com Gamboa (2006), dependendo do objeto do pesquisador as pesquisas podem ser norteadas por diversos caminhos.

Para a análise das trajetórias educacionais, adotamos como referência estudos realizados por Moura, Lima e Malange (2024), que consideram diversos indicadores dentro dos fatores macro, envolvendo as questões econômicas, psicológicas e físicas, acadêmicas e estruturais e pessoais que podem influenciar nas trajetórias acadêmicas dos estudantes.

A presente pesquisa está organizada em cinco etapas complementares que auxiliaram no processo de coleta de dados, estando estas detalhadas a seguir.

Etapa I: Nesta etapa foi realizado um Balanço de Produção denominado "Estado do Conhecimento", que consistiu em um levantamento das produções científicas recentes sobre o tema. Tal busca contribuiu para o delineamento metodológico e teórico da pesquisa. Neste contexto, Oliveira e Lima (2012), explicam que a pesquisa de caráter bibliográfica é desenvolvida a partir das consultas em artigos, revistas científicas, livros, entre outros resultantes de pesquisas anteriores. Acrescentamos a estas fontes as consultas em teses e dissertações.

Para a busca pelas produções acerca do tema foram utilizadas plataformas *online* no sítio eletrônico Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para a busca foram utilizados "descritores" para o filtro das produções como: "educação superior AND pessoas com deficiência", "acesso e permanência AND pessoas com deficiência" e políticas, programas e ações AND pessoas com deficiência". Foram considerados para a presente pesquisa os registros publicados entre os anos de 2018 e 2023.

Na presente pesquisa optou-se por utilizar somente uma fonte de busca, sendo definido o Catálogo de Teses e Dissertação. De acordo com Romanowski e Ens (2006, p. 04) “O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de Estado do Conhecimento”. Este tipo de pesquisa, contribui para verificar o quantitativo de produções científicas sobre determinado tema ou área em um período específico, sendo um procedimento realizado pelas chamadas pesquisas do estado do conhecimento. Morosini (2015) explica que:

> Estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (Morosini, 2015, p. 102).

A pesquisa sobre o estado do conhecimento possibilita ao pesquisador verificar quais aspectos estão sendo abordados em diferentes campos do conhecimento e por diferentes instituições de ensino acerca do tema de interesse. Conforme Morosini e Fernandes (2014):

> Nesta reflexão, faz-se necessário considerar que a construção de uma produção científica está relacionada não só à pessoa/pesquisador que a produz, mas à influências da instituição na qual está inserida, do país em que vive e de suas relações com a perspectiva global (Morosini; Fernandes, 2014, p. 156).

Nesta perspectiva, a produção cientifica envolve um conjunto de fatores que influenciam diretamente na decisão de escolha do pesquisador. O pesquisador busca investigar o desenrolar de determinado tema a partir de suas inquietações e diante do contexto em que se encontra inserido. Ferreira (2002), afirma que:

> A construção do estado de conhecimento é uma forma desafiadora de tomar ciência sobre o que já foi produzido [...] “para depois buscar o que ainda não foi feito, além de dedicar maior atenção a um número considerável de pesquisas realizadas e de dar conta de determinado saber para divulgá-lo a sociedade” (Ferreira, 2002, p. 259).

A análise e a descrição das produções científicas foram realizadas por um processo de categorização e de uma operação de classificação dos elementos constitutivos do conjunto de dados obtidos, realizados com base nos procedimentos de análise de conteúdo descrita por Bardin (2011). Para melhor visualização da busca demonstramos os resultados encontrados para os descritores em gráficos, conforme veremos adiante. Procuramos realizar diversas combinações para alcançar o máximo de produções

relevantes para a nossa pesquisa, utilizando como apoio às buscas o operador boleano[1] "AND".

Etapa II: Nesta etapa houve a identificação/mapeamento junto à secretaria acadêmica, dos estudantes que se autodeclararam pessoas com deficiência, transtornos e superdotação após a implementação da política de ação afirmativa PcD e do Sistema de Gerenciamento Acadêmico que possibilitou o registro dos estudantes.

Etapa III: Nesta etapa ocorreu a aplicação dos questionários para a coleta de dados, tendo sido estes elaborados no *Google Forms* e enviados aos estudantes via e-mail e *WhatsApp* fornecidos pela secretaria acadêmica pelos estudantes autodeclarados pessoas com deficiência, transtornos e superdotação ingressantes entre os anos de 2020 e 2023 no Campus Jane Vanini/ Cáceres-MT.

Em razão do envolvimento de seres humanos, a presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT e recebeu parecer consubstanciado e aprovado sob o nº 6.447.368, em 23 de outubro de 2023. Após a aprovação foram triadas as informações de acordo com a lista de estudantes com deficiência enviada pela secretaria acadêmica para o e-mail institucional da pesquisadora, com o número e status da matrícula, nome do estudante, tipo de deficiência, transtornos ou superdotação, curso, sexo e contato telefônico.

Os envios dos questionários foram realizados nos dias 20 de junho de 2024, 10 de julho de 2024 e 5 de agosto de 2024. Para os estudantes que não conseguimos contato por e-mail, e não possuíam *WhatsApp*, contamos com o apoio dos departamentos e da coordenação dos cursos, que nos forneceram o semestre e a disciplina em que esses estudantes estavam matriculados.

Em casos específicos, contamos com o apoio dos intérpretes de libras e dos ledores/escreventes, que mantinham contato direto com esses estudantes, explicando o objetivo da pesquisa e perguntando se tinham interesse em participar.

Etapa IV: Nesta etapa foi realizado a pesquisa documental. De acordo com (Ludke; André, 1986):

> A análise documental está relacionada à obtenção de dados e informações por meio de documentos. São considerados documentos "quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre fatos ou comportamentos humanos" (leis, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários, planejamentos, arquivos escolares, entre outros), (p. 38).

[1] (inserção de duas ou mais palavras).

De acordo com o que foi destacado por Ludke e André (1986), nesta etapa realizamos o mapeamento das políticas de acesso e permanências da UNEMAT com destaque para as pessoas com deficiência, consultamos aos editais, portarias, normativas e resoluções etc., também, realizamos agenda presencial com PRAE em busca de uma melhor compreensão acerca dos processos de desenvolvimento das políticas, programas e ações.

Etapa V: Na última etapa houve a sistematização, organização e análises dos dados com base na análise de conteúdo. De acordo com Bardin (2011), a análise por categoria é a uma das técnicas mais utilizadas nas análises de conteúdo, envolvendo um processo de desmembramento do texto, reagrupando e fazendo uma inferência ou ligação dos dados, ou seja, organizando de forma analógica as unidades/categorias, que buscam a compreensão das relações existentes e que vão além do aparente nas falas.

2.4 Quantitativo de estudantes autodeclarados como pessoas com deficiência, transtornos e superdotação

Apresentaremos nesta seção os resultados obtidos a partir das buscas realizadas e seguindo a ordem metodológica descrita na seção anterior. Como primeiro resultado obteve-se o quantitativo de estudantes autodeclarados como pessoas com deficiência[2], transtornos e superdotação. A quantidade de participantes, bem como os cursos aos quais estão vinculados pode ser visualizada no Quadro 1.

Quadro 1 - Quantidade de sujeitos da pesquisa

Curso	PcD	Transtornos e Superdotação	Total
Agronomia	0	2	2
Ciências Biológicas	3	1	4
Ciências Contábeis	2	1	3
Ciências Computação	4	2	6
Direito	4	2	6
Educação Física	1	0	1
Enfermagem	2	1	3
Geografia	2	0	2

[2] Primeiramente, destaca-se que, a Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 2006, determina que tratamento adequado ao referir às pessoas com qualquer tipo de deficiência, deve ser "pessoas com deficiência", em vez de "portadores de deficiência", reconhecendo-as como sujeitos de direitos, por essa razão a terminologia passa a ser oficialmente adotada partir da convenção supracitada, isso demonstra uma abordagem fundamentada na dignidade e nos direitos humanos inerentes a todos os indivíduos.

História	2	0	2
Letras	2	1	3
Medicina	3	3	6
Matemática	2	0	2
Pedagogia	1	0	1
TOTAL	28	13	41

Fonte: elaborado pela autora.

2.5 Balanço das produções científicas: o acesso e a permanência de pessoas com deficiência na Educação Superior

No Catálogo de Teses e Dissertações, a primeira combinação foi realizada com o descritor "educação superior AND pessoas com deficiência AND necessidades". Na busca geral encontramos 18 produções. Para delimitar a busca selecionamos o período de 2018 a 2023, resultando em 4 produções. No entanto, todas as produções focavam na rede pública municipal, sendo descartadas, pois nosso foco é a educação superior. Utilizamos o termo "necessidades especiais educacionais" por ter sido amplamente utilizado para representar as pessoas com deficiência, apesar de estar em desuso atualmente, ainda é comum encontrar esse termo em algumas produções.

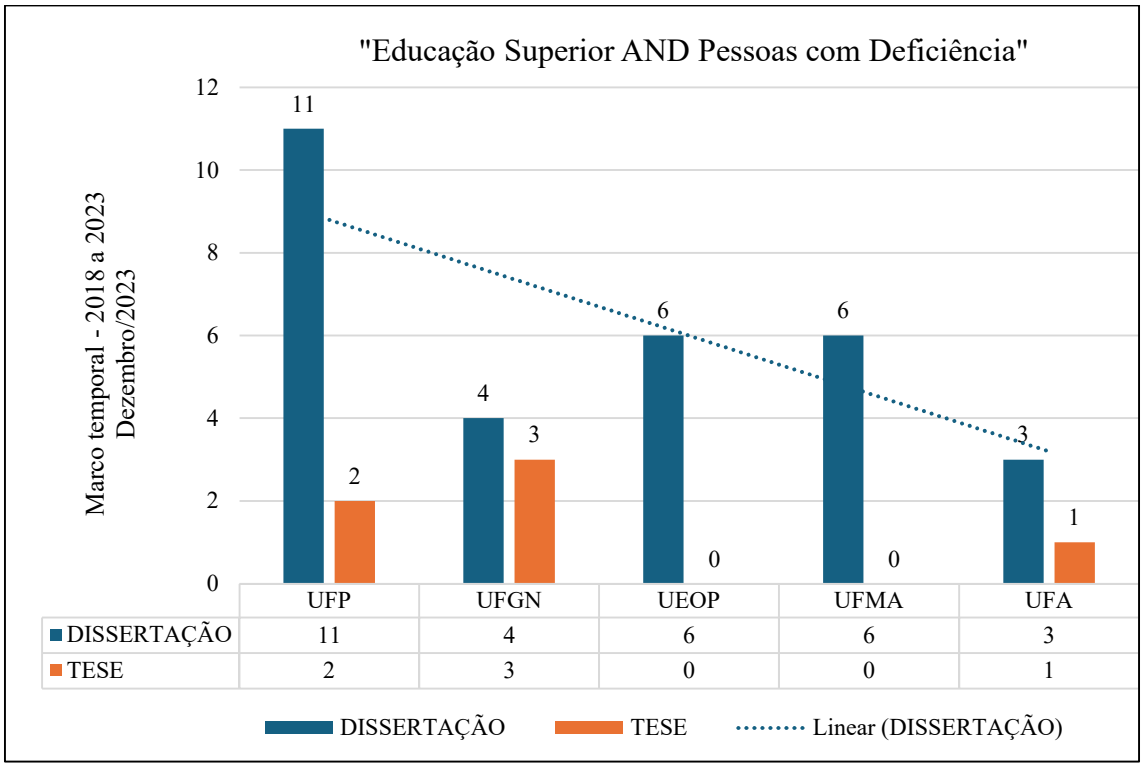
Em um segundo momento, combinamos os seguintes descritores: "Educação Superior AND pessoas com deficiência", sem a utilização de "aspas". Na busca geral, localizamos 351 produções. Para delimitar essa busca, refinamos por categoria "ano", selecionando os últimos 6 anos.

Em uma análise mais detalhada das produções juntamente à lista com os tipos de deficiência presentes na instituição de pesquisa, procurou-se também incluir as produções encontradas que tivessem como foco os mesmos sujeitos de estudo para uma melhor compreensão das trajetórias e do tema.

Após a realização da busca na base de dados já citada anteriormente utilizando o descritor "Educação Superior" foram encontradas 351 produções, que após o refinamento de busca relacionado à delimitação temporal (2018 a 2023) resultaram em 138 produções, sendo 28 eram de doutorado, 72 de mestrado acadêmico e 38 de mestrado profissional. Dessas, selecionamos aquelas que apresentavam proximidade com a temática abordada (Figura 1).

Dentre as instituições com maior número de pesquisas acerca do tema estão a UFP, a UFGN, a UEOP, a UFMA e a UFA. Após a primeira seleção, leitura e análise dos manuscritos, 8 foram selecionados por serem os que mais se aproximavam ao tema.

Gráfico 1 - Quantidade de pesquisas encontrada para o descritor: "Educação Superior"



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no Catálogo de Teses e Dissertações

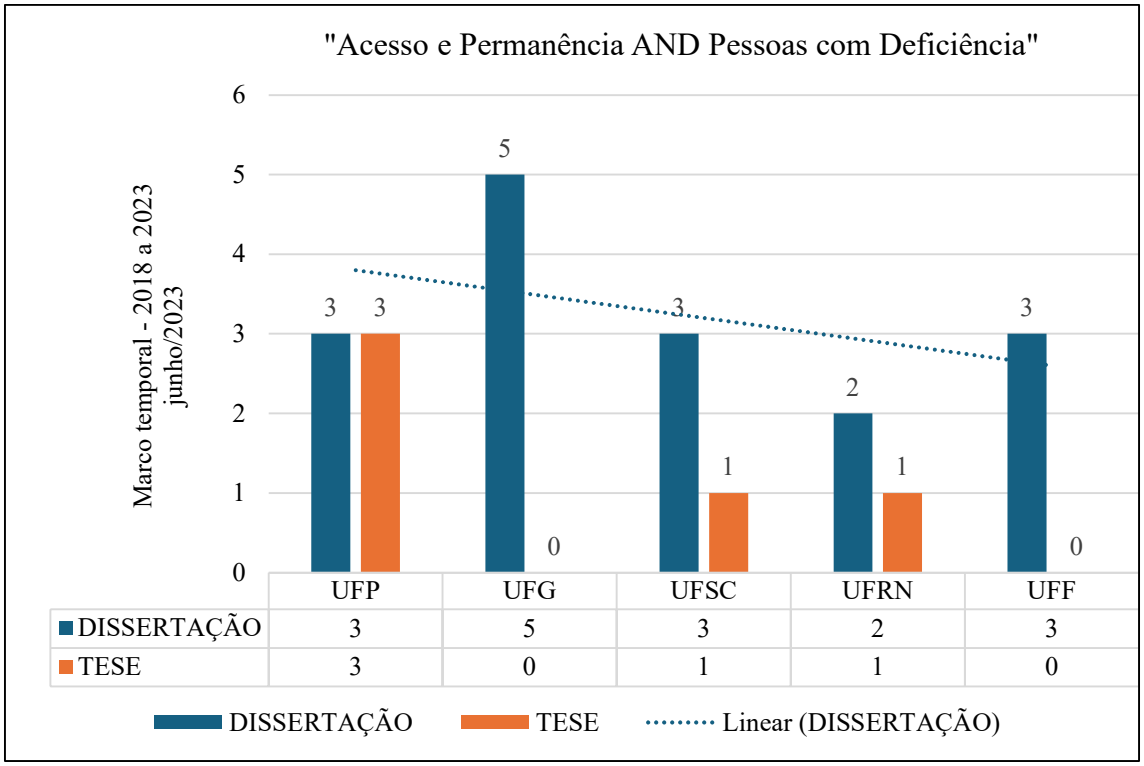
De acordo com as produções encontradas observou-se a concentração majoritária na região nordeste, o que pode estar relacionado ao fato dessa região apresentar o maior percentual de pessoas de 2 anos de idade (ou mais) com deficiência, totalizando cerca de 10,3% conforme os dados do IBGE (2022). Estes percentuais são maiores tanto nas Grandes Regiões quanto nas Unidades da Federação.

O ano de 2022 foi o ano com maior número de produções para este descritor, com pesquisas focadas na temática sobre o ingresso e permanência, inclusão e acessibilidade, a perspectiva dos professores, a percepção do estudante, reserva de vagas, inclusão no Ensino Superior do setor privado, pandemia de COVID-19 e a educação superior, atendimento da pessoa com deficiência nos espaços de socialização e produção do conhecimento (Bibliotecas), e trajetórias das pessoas com deficiência.

Para o descritor "Acesso e permanência AND pessoas com deficiência" "sem aspas" na busca geral, foram encontradas 165 produções. Para a delimitação da pesquisa selecionamos o período compreendido entre os anos de 2018 e 2023 e obtivemos como

resultado 103 produções científicas. Dentre essas, 94 eram dissertações e 9 teses. Na Figura 2, estão as 5 instituições que mais publicaram nesse período. Nota-se a ausência de produções no Estado de Mato Grosso, sendo perceptível a presença do mestrado profissional nas publicações científicas. É relevante mencionar que, no campus de Sinop da UNEMAT, é ofertado o Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede.

Gráfico 2 - Quantidade de pesquisas encontradas para o Descritor: "Acesso e Permanência"

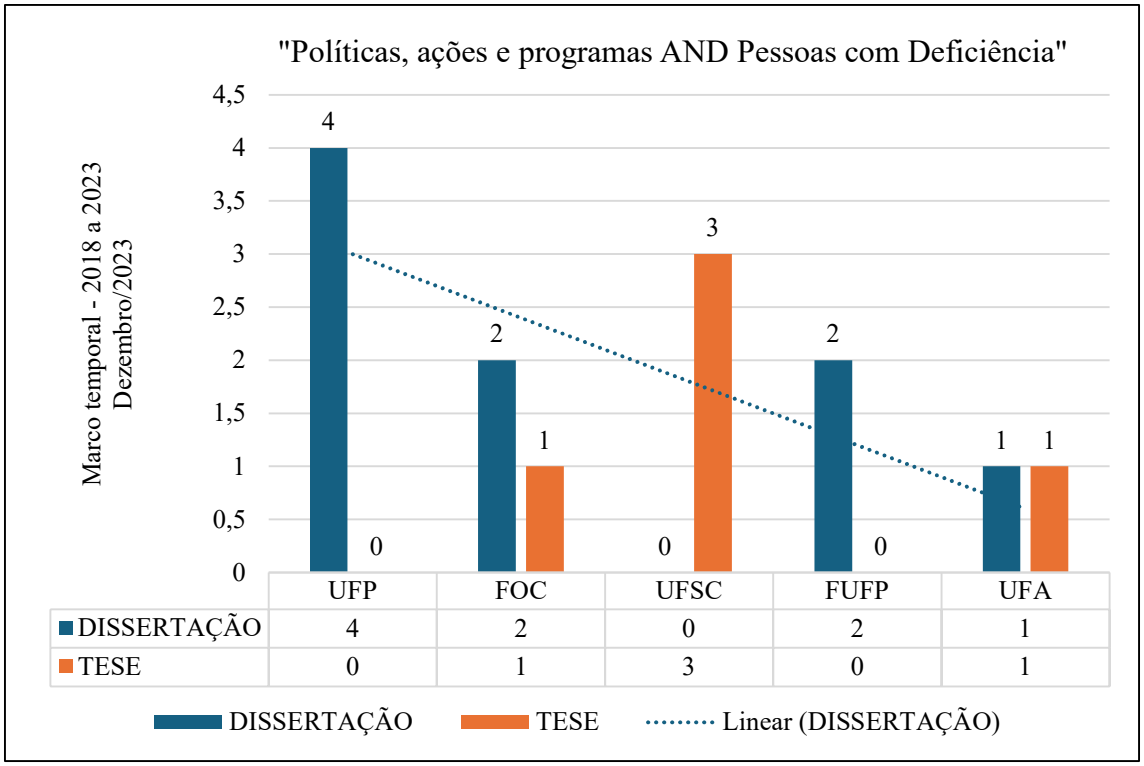


Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no Catálogo de Teses e Dissertações.

Já na Figura 3 é possível observar os dados resultantes da busca utilizando o descritor "Políticas, Programas e Ações AND pessoas com deficiência", para o qual, na busca geral foram encontradas 143 produções. Após o refinamento da busca com o filtro ano de publicação de 2018 a 2023, os resultados caíram para 48 produções.

Conforme os resultados obtidos é possível observar poucas publicações para o descritor "política, ações e programas AND pessoas com deficiência", na educação superior, uma vez que as pesquisas estavam em evidência na educação básica e na educação especial, desvelando a emergência de políticas programas e ações especificas para esse grupo invisibilizado nos diversos ambientes, inclusive educacionais.

Gráfico 3 - Quantidade de pesquisa encontrada para o descritor: Políticas, Programas e Ações.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no Catálogo de Teses e Dissertações.

Com base nas produções encontradas foi elaborado o Quadro 2, de modo que, a princípio foi realizada uma a leitura dos temas, buscando proximidade com o tema deste estudo. Posteriormente realizamos a leitura dos resumos como subsídio para compreender e desenvolver o objeto de estudo. Em seguida realizamos uma análise detalhada do trabalho, tendo sido selecionadas 15 produções para compor junto a outras fontes documentais e teóricas, os materiais que subsidiaram a pesquisa.

Conforme é possível visualizar no quadro 2, foram selecionadas 13 dissertações e 2 teses devido à aproximação com o tema de pesquisa, tendo sido observado que as produções selecionadas têm predominância na região nordeste, sul e sudeste, podendo estar relacionadas aos dados do IBGE (2022), de modo que a região nordeste apresenta maior número de pessoas com deficiência (10,3%), seguidos das regiões sul (8,8%), centro oeste (8,6%) norte (8,4%) e sudeste (8,2%).

Quadro 2 - Produções acadêmicas/científicas selecionadas.

N°	Autor/a	Título	Gênero textual	Ano, Instituição
1	Rute da Silva Leandro	Políticas públicas de acesso e permanência de discentes surdos ou com deficiência auditiva no Ensino Superior: estudo na Universidade Federal do Cariri	Dissertação	2023, UFRN (NORDESTE)
2	Mayane Costa Cerqueira	Permanência na Educação Superior: Percepções de Estudantes com Deficiência da UFRB	Dissertação	2022, UFRB (NORDESTE)
3	Lorena Angin Yannina Camusso Ortiz	A Política de acessibilidade e inclusão para as pessoas com deficiência na Universidade Federal do Maranhão (UFMA): uma avaliação política da política.	Dissertação	2022, UFMA (NORDESTE)
4	Lilian Cristina Santos Araújo	Auxílio Permanência e Auxílio Moradia na UFPA: limites do Programa Nacional de Assistência Estudantil	Dissertação	2022, UFPA (NORTE)
5	Sandra Cristina Alves de Melo Machado	Perspectivas inclusivas e práticas excludentes no contexto do acesso e permanência de estudantes cotistas: Um estudo no IFRJ – Realengo	Tese	2020, PNRJ (SUDESTE)
6	Anielise Mascarenhas Guedes	Institucionalização da Política de Cotas para Estudantes com Deficiência na Educação Superior na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul’	Dissertação	2020, UFMS (CENTRO OESTE)
7	Bruna Veiga	Desenvolvimento de protocolo de identificação de pessoas com deficiência física e/ou mobilidade reduzida no âmbito do Ensino Superior	Dissertação	2020, FPP (SUL)
8	Mara Rubian Matteussi Garcia Kortelt	Inclusão na Educação Superior: ações empregadas por pessoas com deficiência para superação de barreiras em uma instituição pública do Vale do Itajaí'	Dissertação	2020 URB (SUL)
9	Amanda de Aquino Sousa	Expansão do Ensino Superior e a Política de Assistência Estudantil: análise a partir da percepção dos discentes assistidos na UFPB.	Dissertação	2021, UFPB (NORDESTE)

10	Sandra Canal	A inclusão do estudante com transtorno do espectro autista (TEA) na educação superior	Dissertação	2021, PUCRS (SUL)
11	Camila de Oliveira Resende	Ações Políticas Educacionais Inclusivas para os Estudantes com Deficiência no Ensino Superior Presentes nos Planos De Desenvolvimento Institucional Do Sudoeste Goiano	Dissertação	2019, UFG (CENTRO OESTE)
12	Lamoniara Mendes Querino	Permanência na universidade a partir da visão de estudantes cotistas com deficiência.	Dissertação	2019, UFRGN (NORDESTE)
13	Joab Grana Reis	Vozes dos “Rios” da Amazônia: história de vida de estudantes no Ensino Superior com deficiência	Tese	2019, UERJ (SUDESTE)
14	Luisa Moura Medeiros Araruna De Mendonça	Pensando as barreiras à inclusão na faculdade de educação da universidade federal fluminense: a construção de um minidocumentário.	Dissertação	2018, UFF (SUDESTE)
15	Andreia Fonseca Teixeira	Tecnologia assistiva e inclusão educacional de alunos com deficiência visual no Ensino Superior: a atuação do Núcleo de Acessibilidade da UFMA	Dissertação	2018, UFMA (NORDESTE)

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

O ano de maior concentração das produções selecionadas foi 2020, com 4 produções, estando o restante das publicações distribuídas entre os anos de 2022, 2021, 2018, 2019 e 2023, respectivamente. Por fim, destaca-se que, dentre as 15 produções, 7 referem-se a mestrado profissional, 6 são em mestrado em educação, 1 em doutorado profissional e 1 em doutorado em educação.

Para a análise e discussão das produções encontradas foram criadas duas categorias que envolvem o objeto de estudo, sendo a primeira categoria a que compreende os temas inclusão e acessibilidade para as pessoas com deficiência na educação superior, e a segunda categoria a que está relacionada ao acesso e permanência, políticas, programas e ações de pessoas com deficiência na educação superior.

2.5 Balanço de produção para a primeira categoria da etapa II: inclusão e acessibilidade para as pessoas com deficiência na educação superior

O direito à educação inclusiva é garantido constitucionalmente nos diversos níveis educacionais e são viabilizados através das políticas públicas. Soares e Ribeiro (2023), referem-se à educação inclusiva como um caminho para a transformação das práticas, da cultura, e das políticas vigentes nos ambientes de ensino. Neste contexto, para os autores acima, o objetivo é assegurar a igualdade de acesso, o aprendizado e a participação sem discriminação e de forma acolhedora para todos os estudantes.

Segundo Soares e Ribeiro (2023), a educação inclusiva não se limita à educação para os estudantes com deficiência, mas compreende as minorias de gênero, étnicas, religiosas e se fundamenta em identificar e eliminar barreiras que impedem seu aprendizado. Seguindo nesta análise, a dissertação de Mendonça (2018) analisou o os processos de construção de um espaço educacional inclusivo para as pessoas com deficiência, ao perceber a existência de lacunas no espaço acadêmico. A autora se propôs a elaborar um minidocumentário retratando os aspectos da inclusão, com relatos sobre as realidades vivenciadas no cotidiano desses estudantes na Universidade Federal Fluminense, que muitas vezes estão invisibilizadas pela comunidade acadêmica.

Mendonça (2018) preocupou-se em apresentar reflexões sobre como a comunidade acadêmica compreende a inclusão das pessoas com deficiência no ambiente acadêmico, além de buscar entender como essa comunidade se mobiliza para a efetivação dessa inclusão. Na referida instituição, constatou-se a persistência de diferenças nas percepções sobre o conceito de inclusão e das barreiras entre os diferentes atores

(discentes, docentes e funcionários). Os conceitos não estavam fechados e claros, sendo percebidos de diferentes maneiras e conforme as experiências e vivências individuais.

Nesse sentido, Mendonça (2018) enfatizou que a inclusão e a superação das barreiras não podem ser movimentos unilaterais, sendo necessário levar em conta os diferentes atores que compõem esse ambiente. A inclusão envolve pensar nos novos sujeitos a partir da diversidade que vai surgindo nos diferentes cenários, propondo a reavaliação das ações práticas, pois à medida que esses novos perfis aparecem, desencadeiam-se novos movimentos e novas demandas. Neste cenário, os estudantes reforçaram a importância da sua inserção nos espaços acadêmicos. Ao apontarem as dificuldades encontradas à inclusão, elas começam a ser pensadas institucionalmente, transformando as pequenas ações em algo macro, desenvolvendo assim os movimentos para inclusão.

Mendonça (2018) percebeu que as ações ainda não estão bem difundidas entre esses autores. Tal constatação foi evidente a partir do relato de um professor que desconhecia a possibilidade de solicitar um intérprete de libras para os casos em que houvesse a presença de estudantes surdos em sua disciplina. Os resultados indicam que a instituição tem realizado estratégias institucionais específicas e, mesmo que existam ações dirigidas, estas parecem ser insuficientes para a criação de uma cultura universitária verdadeiramente engajada na efetiva inclusão das pessoas com deficiência.

No mesmo ano Teixeira (2018) preocupou-se com a inclusão das pessoas com deficiência e abordou especificamente a temática acerca das pessoas com deficiência visual. A autora destacou a importância da tecnologia assistiva (TA) no processo de inclusão, considerando que o uso da TA aumenta a aprendizagem para esse público. O estudo teve como objetivo compreender como o Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) utiliza a tecnologia assistiva para favorecer a inclusão de pessoas com deficiência visual.

Os resultados obtidos por Teixeira (2018) revelaram que o Núcleo de Acessibilidade da UFMA está desenvolvendo ações fundamentais para atender às necessidades educacionais específicas desses estudantes, principalmente com a oferta de recursos e serviços de tecnologia assistiva. Contudo, ainda existem alguns fatores que dificultam um melhor desempenho do Núcleo de Acessibilidade (NUACE). Acerca destes fatores a autora destacou o espaço físico inadequado, a insuficiência de profissionais especializados e a carência de equipamentos de tecnologia assistiva.

De acordo com o plano de desenvolvimento Institucional de 2017 a 2021, a UFMA reconhece os obstáculos e busca resolvê-los mediante a aquisição de recursos de tecnologia assistiva para os estudantes com deficiência visual. Após a análises dos resultados foi possível concluir que o núcleo de acessibilidade da UFMA, através da disponibilização de recursos de tecnologia assistiva e demais serviços de suporte são essenciais e fomentam a inclusão do estudante com deficiência visual na educação superior.

Viega (2020) ressalta que, com o desenvolvimento de políticas públicas, a inclusão de pessoas com deficiência está se tornando realidade na educação superior. A autora destaca que as pesquisas recentes evidenciam a necessidade de adaptações e superação das barreiras de acessibilidade físicas e atitudinais, com o objetivo de assegurar o acesso e permanência das pessoas com deficiência física e mobilidade reduzida. Neste sentido, a pesquisa de Viega (2020) objetivou a elaboração de um protocolo de recepção e acompanhamento didático-pedagógico visando auxiliar a instituição e os docentes na identificação das demandas e necessidades específicas dos estudantes com deficiência física e/ou mobilidade reduzida.

Esse protocolo foi desenvolvido em conjunto com o Núcleo de Apoio Didático-Pedagógico Psicossocial, Inclusão e Acessibilidade (NADIA) da instituição. Os resultados obtidos mostraram que ainda são necessárias produções que apresentem as práticas das instituições de Ensino Superior em relação ao processo de inclusão de pessoas com deficiência física e/ou mobilidade reduzida. Assim, recomenda-se a continuidade do estudo para verificar a relevância deste protocolo.

No trabalho de Canal (2021) investigou-se a trajetória acadêmica de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). O estudo mostrou que, apesar de algumas fragilidades, esses estudantes conseguem ingressar na instituição e contam com a colaboração de diferentes recursos de apoio. Dentre esses recursos, incluem-se o tempo adicional para a realização das atividades acadêmicas, a disponibilidade de locais reservados para aplicação de provas e estudos, bem como o apoio de monitores nos processos seletivos do vestibular e pós vestibular.

Os resultados da pesquisa de Canal (2021) revelaram que a instituição necessita capacitar seu corpo docente para atuarem com os estudantes com TEA em suas diferentes particularidades. Essa formação é indispensável para ampliar e construir conhecimentos

sobre o processo de aprendizagem, sociabilidade e métodos de ensino do estudante com TEA. Além disso, os resultados apontaram que a instituição necessita reestruturar suas ações internas e transformá-las em políticas institucionalizadas para assegurar o direito desses estudantes, assim como desenvolver uma base sólida de assistência no âmbito da universidade.

Leandro (2023), desenvolveu sua pesquisa acerca das políticas institucionais de inclusão na Universidade Federal do Cariri (UFCA), com foco nas ações efetivadas pela Secretaria de Acessibilidade (SEACE), para o acesso, permanência, aprendizagem e participação de estudantes com deficiência auditiva (DA) e/ou surdos. Os resultados revelaram a partir da percepção dos estudantes as principais contribuições efetivadas pela Secretaria de Acessibilidade (SEACE), para a inclusão.

Entre as principais contribuições percebidas por Leandro (2023) estão o suporte disponibilizado durante todo o processo seletivo de ingresso e a contratação de Tradutores e Intérpretes de Libras para a intermediação comunicativa dos surdos, evidenciando o fomento à cultura inclusiva de comunicação em libras no âmbito da instituição, o incentivo aos servidores para se comunicarem com os surdos em libras, além de todo acompanhamento do ingresso de novos estudantes com deficiência auditivas e/ou surdos nos cursos da instituição.

Em contrapartida, os resultados revelaram a necessidade de avanços nas práticas de inclusivas, elencadas de acordo com as percepções dos estudantes. Dentre elas foram citadas a necessidade de vestibulares específico para o curso letras-libras, o desenvolvimento de avaliações biopsicossocial, o planejamento para contratação de Tradutores Intérpretes de Libras e ajuste conforme a demanda, o suporte na implantação de uma rede de apoio para trocas de experiências e sugestões nas questões relacionadas às melhorias para os estudantes com surdez e/ou deficiência auditiva. Por fim, foi mencionada a necessidade de despertar o interesse dos docentes para a adaptar a prática didático-pedagógica e o abrandamento do currículo educacional para contemplar as especificidades educacionais e linguísticas desses estudantes (Leandro, 2023).

A tese de Reis (2019) objetivou compreender e problematizar o cotidiano da pessoa com deficiência/estudantes de uma universidade pública do estado do Amazonas a partir das narrativas das histórias de vida, destacando suas experiências acadêmicas e psicossociais. Os estudantes apontaram as dificuldades que perpassam em suas vivências

no ambiente universitário relataram que, além dos entraves relacionados à acessibilidade enfrentam diariamente a estigmatização e a descriminação.

Para estes estudantes alcançarem esse nível de ensino traz sentimentos de fortalecimento e empoderamento. Os resultados obtidos neste estudo mostram que, para a efetividade das políticas públicas de inclusão e a democratização do ensino, é crucial levar em consideração as particularidades de cada contexto social. As vozes das pessoas com deficiência descortinam suas experiências, aprendizados e conhecimentos, entretanto, ainda existe a necessidade de rompimento do estigma persistente no cotidiano universitário (Reis, 2019).

De acordo com Querino (2019), a medida mais recente implementada para a inclusão da pessoa com deficiência na educação superior foi a Lei de nº 13.409/2016, que estabeleceu a reserva de vagas para as pessoas com deficiência nas instituições federais, tornando um mecanismo de democratização do Ensino Superior para esse grupo. Neste sentido, a pesquisa de Querino (2019) investigou a permanência e o perfil dos primeiros ingressantes via processo seletivo Sisu/2018, alvos de tal lei no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Os resultados obtidos por Querino (2019) evidenciaram efetividade na política de inclusão da UFRN, tendo em vista o ingresso dos cotistas e das pessoas com deficiência em cursos concorridos, os quais estatisticamente seriam considerados improváveis. Foi constatado que o posicionamento da universidade em promover ações inclusivas facilitou e colaborou para a permanência, sendo que tais ações envolvem a importância dada aos auxílios e aos recursos financeiros e pedagógicos, assim como a colaboração e compreensão de professores, servidores e amigos para a garantia de uma permanência digna.

Como aspectos limitadores para a permanência, Querino (2019) ressaltou as falhas nos fluxos de troca de informações entre instituição (docentes, técnicos e servidores) e discente, a falta de conhecimento por parte dos estudantes sobre todos os recursos/auxílios e normativas ofertados pela instituição e o desconhecimento de professores sobre como lidar adequadamente com a pessoa com deficiência. A autora concluiu que, longe do esperado, as cotas refletem oportunidades ao acesso de uma expressiva parcela da população com deficiência às instituições de Ensino Superior. Apesar dos estudantes enfrentarem grandes obstáculos para se desenvolverem e

permanecerem no ambiente universitário, estes continuam a desafiar as reais chances de permanência.

Na mesma direção, a pesquisa de Kortelt (2020) ratificou a existência das barreiras já descritas na Lei Brasileira de Inclusão (2015), tais como atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais, urbanísticas, tecnológicas e de transportes. A pesquisa destacou que os principais desafios no âmbito institucional são as metodológicas, as pedagógicas e quanto à formação insuficiente do docente, além de algumas oriundas das atitudes do próprio docente. O estudo também identificou que as pessoas com deficiência buscam apoio para superar esses obstáculos e desenvolvem relações de dependência mútua na inclusão que envolve o apoio familiar, dos servidores institucionais, o suporte institucional, do paradesporto, dos colegas de classes e do núcleo de inclusão. Por fim, a autora complementa que a instituição se encontra em fase inicial do processo de inclusão com perspectivas de avanços.

Concluímos que, nesse descritor não foram encontradas produções que tratassem sobre a inclusão de pessoas com deficiência, cegueira, cadeirantes e a intelectual, o que pode estar relacionado a conceitos pré-definidos referentes à aprendizagem de pessoa com deficiência intelectual. Além disso, as pesquisas focalizam em sua maioria nas barreiras de acessibilidade e não especificamente nos desafios à inclusão do acesso de pessoas com deficiência à educação superior.

2.6 Balanço de produção para a segunda categoria da etapa II: políticas, programas e ações de acesso e permanência de pessoas com deficiência na educação superior

Nesta categoria iniciaremos com os estudos de Guedes (2020), cuja pesquisa investigou a institucionalização da política de cotas na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul para pessoas com deficiência durante o período de 2016 (data de publicação) a 2018 (em que passou a vigorar). A autora destacou a importância e priorização de políticas focais nas instituições de Ensino Superior, pois, as Políticas de Ação Afirmativa, apesar de seu caráter temporário, visam minimizar as desigualdades históricas e sociais de grupos excluídos/marginalizados, inclusive o de pessoas com deficiência. Neste sentido, a política de cotas para as pessoas com deficiência no Ensino Superior se apresenta como instrumento que possibilita a democratização do acesso à educação superior.

Diante do exposto, os resultados apontaram que a institucionalização das políticas de cotas ainda se encontra em desenvolvimento e que os dois primeiros passos fundamentais em direção a implementação já foram iniciados, sendo estes a mobilização e a implementação. O próximo passo será a institucionalização que já se encontra em desenvolvimento na UFMS, no entanto, existem algumas lacunas a serem preenchidas. Segundo a autora, as entrevistas revelam que faltam ações de institucionalização para as estratégias já elaboradas. Guedes (2020) afirma que, mesmo já passado alguns anos da criação da Lei de cotas (2016), as instituições ainda encontram dificuldades para sua efetivação.

Machado (2020) evidenciou em sua tese o acesso por meio da reserva de cotas (para pretos, pardos, pessoa com deficiência, estudantes de escola pública e indígenas) e o Programa de Assistência Estudantil, mencionando que foi a partir dos anos 2000 que o acesso à educação superior passou a ser o motivo da criação de políticas públicas que objetivavam a democratização.

De acordo com Rua (2014, p. 1), "[...] uma política pública geralmente envolve mais do que uma decisão e requer diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas". Neste sentido, a autora frisa que foi no período do governo do PT que iniciou-se o processo de expansão nas instituições federais e tecnológicas, com apoio dos programas de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), do Sistema de Seleção Unificada (SISU), do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e do Programa Nacional de Assistência Estudantil – (PNAES), sendo que tais programas possibilitaram o acesso à educação superior, bem como, proporcionaram apoio e assistência estudantil para determinados segmentos sociais.

O resultado obtido por Machado (2020) mostrou que as políticas de ações afirmativas servem como mecanismos de reparação e justiça social. Entretanto, no Instituto Federal do Rio Janeiro as cotas não garantem a permanência. Quanto aos Programas de Assistência Estudantil, apesar destes serem de extrema relevância, mostram-se com pouca amplitude institucional e insuficientes para atender a demanda dos estudantes. Com relação aos cotistas e de forma positiva, a presença desses sujeitos proporcionam a diversidade, entretanto, foram observados como pontos negativos as dificuldades para a permanência e a dificuldade na aprendizagem, isto é, o déficit dos conteúdos básicos, sendo esta a maior dificuldade percebida, sendo necessário a alteração na metodologia e na avaliação dos estudantes.

De acordo com Oliveira (2017):

> A entrada na vida universitária convoca o estudante a uma mudança rigorosa e profunda em sua rotina e em sua relação com o conhecimento. Para não fracassar no percurso acadêmico, ele terá que superar as adversidades próprias da Educação Superior e afiliar-se a um novo espaço, apreendendo suas peculiaridades e suas regras. O mundo acadêmico vai exigir do estudante um certo grau de autonomia e confiança, além de outras características compatíveis ao perfil universitário (Oliveira, 2017, p. 72).

Neste contexto, a pesquisa de Cerqueira (2022) teve como objetivo verificar através da percepção das pessoas com deficiência sobre os mecanismos institucionais para sua permanência, sendo que os estudantes afirmaram desconhecer as políticas de inclusão institucional. Os estudos revelaram que apesar do reconhecimento por partes das pessoas com deficiência, em relação aos esforços institucionais para a inclusão, percebe-se ainda um longo caminho a ser percorrido em direção à efetivação das normativas institucionais.

Os resultados enfatizam que as pessoas com deficiência, para além de todo estranhamento do universo acadêmico, que são remetidos a todos estudantes, enfrentam outros fatores ligados à sua trajetória, como por exemplo, superar a resistência, os estigmas e as barreiras. O estudo finaliza apontando a necessidade de ampliar o escopo das políticas destinadas à inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior, inclusive evidencia a demanda de atenção diante dos desafios enfrentados pela pessoa com deficiência em seu percurso educacional.

Já Resende (2019), se propôs a identificar no Sudoeste Goiano, cinco instituições de Ensino Superior que preveem, em seus planos de desenvolvimento institucional (PDI), as orientações normativas da Lei de Cotas – Lei 13.409/2016 (Brasil, 2016) e Lei Brasileira de Inclusão - Lei 13.146/2015 (Brasil, 2015), nas ações políticas educacionais que possibilitam o acesso e permanência destes estudantes no Ensino Superior.

Conforme os resultados obtidos, dentre as cinco instituições pesquisadas, três ou a maioria na categoria de acesso, não apresenta em seus PDI a previsão de Cotas PcD, dentre estas, duas são instituições municipais, e somente uma no âmbito federal não apresentou informações sobre Cotas, mesmo tendo previsão legal. Todas as instituições pesquisadas não apresentam as definições/conceituações sobre as pessoas com deficiência, conforme a LBI de (2015).

Quanto à formação de professor, a maioria das instituições contém a previsão de ações de formação continuada de todo corpo profissional. Em relação à acessibilidade e

às barreiras (arquitetônicas, comunicacionais, tecnológicas, pedagógicas e atitudinais), somente uma instituição não apresentou o registro de ações contra essas barreiras. Com exceção de uma pequena ação contra a barreira atitudinal, duas instituições não apresentaram ações contra a barreira comunicacional, dentre estas uma também apresentou barreiras pedagógicas.

Neste cenário, os resultados demonstram nos documentos institucionais uma fragilidade, ou seja, ainda existem desafios para a inclusão de pessoa com deficiência na educação superior. Ribeiro, Simões e Paiva (2017, p. 217), alertam para ambientes educacionais que se revelam como "reflexo da difusão, manutenção de preconceitos apresentados como barreiras".

Assim, se faz necessário tecer conceituação sobre a barreira atitudinal. De acordo com Mantoan (2006):

> As barreiras atitudinais às diferenças raciais, culturais, de gênero, religiosas, familiares, de origem social, a ce1tos talentos e habilidades, a aspectos ligados ao físico e demais estereótipos podem ser removidas, gradualmente, na medida em que enfocamos cada situação preconceituosa e/ou discriminatória com o cuidado necessário, sem banalizar os sentimentos e trivializar os costumes (Mantoan, 2006, p.65).

Quanto à barreira pedagógica, se justifica conforme Almeida e Fernandes (2016, p. 79), ao expor que:

> Infelizmente, o que se observa é que discursos excludentes se perpetuam pelo universo do Ensino Superior principalmente de profissionais, ao admitirem que não foram preparados para serem receptivos com estudantes com deficiência, evidenciando seu despreparo técnico e, sobretudo, humano em saber lidar com as diferenças que estão presentes na academia (Almeida; Fernandes, 2016, p. 79).

Entretanto, a autora ressalta que os PDIs das instituições foram aprovados no ano de 2018, sendo esta a data em que a Lei de cotas entrou em vigor por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Além disso, as universidades nesse período poderiam estar implementando a Lei de cotas, mas para comprovação nova análise é necessária. Foi possível perceber que a LBI e a Lei de cotas abordam questões reivindicatórias históricas, no entanto a previsão legal, não necessariamente resulta na efetivação das instituições pesquisadas, reforçando necessidade de debates sobre a inclusão de pessoas com deficiência na educação superior, bem como, a (re)formulação das políticas dos PDIs das instituições com foco na inclusão da pessoa com deficiência na educação superior.

No contexto do acesso, surge a expansão das universidades por meio do aumento do número de vagas e ampliações de instituições. Sabemos que dispor de condições de acesso não é suficiente, sendo preciso desenvolver ações para permanência. Nessas circunstâncias, Santos (2019), realizou sua pesquisa na Universidade Federal da Paraíba, em que abordou sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Este programa foi instituído no ano de 2010 com objetivo de ampliar as condições de permanência e assistir os estudantes em alguma situação de vulnerabilidade socioeconômica, com vistas a contribuir para a conclusão da graduação.

A percepção dos estudantes beneficiados pelo PNAES revelou a necessidade de melhoria dos auxílios, principalmente do auxílio alimentação disponibilizado pela Pró-reitoria de Assistência estudantil, reforçando a dificuldade da falta de comunicação e processos burocráticos. Como resultado desta dissertação criou-se um robô (chatbot) para fornecer transparência nas informações necessárias dos processos seletivos, documentação, auxílios disponíveis, etc. Segundo Areas (2021):

> [...]desconhecimento da instituição acerca do quantitativo de estudantes com deficiência; insuficiência de auxílios assistenciais para atender a demanda existente; desmotivação dos estudantes; dificuldade de aprendizagem; falta de concentração/dispersão com outras atividades; condições psicológicas, emocionais e mentais dos estudantes; falta de infraestrutura da residência, equipamentos e rede; sobrecarga de atividades; falta de contato com os docentes; falta de levantamento institucional acerca das condições de deficiência desses estudantes; falta de domínio das plataformas virtuais de ensino; insuficiência/ausência de apoio na inclusão dos estudantes; falta de capacitação docente para ministrar aulas para esse público; inadequação dos métodos de ensino, avaliação e adaptação de aulas práticas para a modalidade remota; falta de assistência pedagógica adequada às condições de deficiência; ruído na comunicação entre docentes/discentes; entre diretores/estudantes e coordenadores/discentes (Areas, 2021, p.8).

Araújo (2022) pesquisou sobre os auxílios permanência e moradia na Universidade Federal do Pará, sendo que sua pesquisa verificou se os auxílios dos programas de assistência estudantil contribuem para permanência. Os resultados evidenciaram que o número de estudantes que precisam de auxílio é maior que o número de auxílios ofertados nos editais pela instituição, com uma distribuição desproporcional que favorece outro campus da instituição. Quanto à equipe técnica responsável pelos auxílios, foi apontado que o quadro de servidores é insuficiente para o atendimento das demandas dos estudantes, sendo necessário uma reestruturação de prioridades de cada campus.

Nessa categoria finalizamos com algumas considerações de Ortiz (2022), que desenvolveu sua pesquisa no âmbito da temática da **“**Política de acessibilidade e inclusão para as pessoas com deficiência na Universidade Federal do Maranhão”. Seus resultados revelaram à existência de desenvolvimento de políticas de acessibilidade e inclusão na referida universidade, sendo que tais políticas têm orientações respaldadas no Ministério da Educação e Cultura (MEC) por meio do Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR) e do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI). É importante ressaltar que o Programa Incluir tem objetivo de promover o desenvolvimento de políticas institucionais para as pessoas com deficiência e incube à constituição de Núcleos de Acessibilidade o planejamento de tais políticas. No contexto da Lei Brasil (2015), art. 3º, a acessibilidade refere-se:

> Possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2015, p.02-03).

Reforça-se a importância da política de acessibilidade para eliminação de quaisquer barreiras. Já o programa REUNI favoreceu a inclusão da pessoa com deficiência/estudantes ao ampliar o número de vagas nas instituições federais. Na UFMA as ações de inclusão são realizadas pela Diretoria de Acessibilidade e os resultados mostraram que, apesar dos avanços na acessibilidade e inclusão, o percurso demonstra bastante contraditório, pois “[...] expressam o movimento antagônico da sociedade capitalista, que impõem desafios a serem superados pela Universidade e pelos órgãos que a compõem” Ortiz (2022, p. 7). Neste contexto, percebe-se a falta de conexão entre a diretoria e os setores, o que gera ações pontuais e isoladas, tendo perda de tempo por parte da diretoria de acessibilidade.

O desenvolvimento desse balanço de produção possibilitou vislumbrar as lacunas existentes em relação à temática. Os reflexos das desigualdades, da inclusão e exclusão são apontados por meio dos índices nacionais do IBGE e pela Pesquisa Nacional de Saúde e estão sendo reafirmados nas recentes pesquisas realizadas. Esse reflexo encontra-se enraizado no mundo capitalista da sociedade contemporânea, tornando a completa inclusão um caminho distante do ideário na prática. A trajetória estudantil da pessoa com deficiência tem marcas históricas de conquistas e lutas pela eliminação das barreiras, do capacitismo, de estigmas e exclusão.

Em relação à inclusão desses estudantes no ambiente universitário, notou-se que as instituições de ensino apesar da existência da legislação, não estão preparadas para receber esses estudantes, tendo em vista que, as políticas internas estão em processo de institucionalização.

Por fim, respondendo também à questão problema deste estudo, as pesquisas mostram que as ações, políticas e programas são insuficientes para garantir o acesso e permanência das pessoas com deficiência. Ademais, a demanda dos estudantes pela assistência estudantil é maior do que a quantidade ofertada e os reajustes nos valores dos auxílios também foram pontuados nas pesquisas. Os estudantes reconheceram a importância da ampliação dessas ações e solicitaram a criação de novos auxílios. Nesse sentido, é necessária a efetivação das ações que envolvem a demanda pedagógica por parte dos docentes, a assistência estudantil, a acessibilidade, a ampliação das ações que envolvem os servidores e o desenvolvimento de ações e políticas afirmativas.

Frente à complexidade do tema, poucas produções propõem a discussão sobre as políticas de inclusão para o acesso e a permanência de forma crítica, especialmente no Estado do Mato Grosso. Um dos problemas citado por Cabral, Orlando e Meletti (2020) mostra o retrato da exclusão nas universidades brasileiras no tocante às pesquisas e políticas públicas que raramente consideram a contradição entre a inclusão e exclusão.

2.7 Etapa II - Mapeamento dos estudantes com deficiência, transtorno e superdotação

A primeira etapa do mapeamento dos estudantes PcD foi complexa e sua densa descrição é extremamente necessária para permitir o entendimento sobre como a UNEMAT (campus Cáceres) atua diante dos desafios impostos para o desenvolvimento do processo de inclusão. Em face do público diverso que se apresenta é necessário o desenvolvimento de ações para o acesso e permanência desses estudantes, servindo de base para as demais instituições.

O mapeamento dos discentes envolveu diversas estratégias e articulou um diálogo com diversos setores e pró-reitorias na tentativa de apresentar de forma mais real possível, o contingente de estudantes PcD, transtornos e superdotação. Devido às vivências nesse contexto, foi possível perceber que muitas ações ainda precisam ser consolidadas.

Nessa tentativa, buscamos vários meios de mapeamento. Iniciamos contatando por e-mail o Centro de Assuntos Estudantis (CAEst), no mês de fevereiro de 2024. A escolha desse período foi motivada pela ampla divulgação do Centro nas redes sociais e nos sites institucionais, assim como por suas atribuições, dentre as quais se destacam no art. 11, inciso IV, da Resolução nº 006/2022 do CONSUNI a finalidade de "identificar semestralmente os estudantes PcD matriculados na unidade administrativa e informar à PRAE (CONSUNI, 2022 p. 03).O CAEst é parte integrante do Programa de Integração Estudantil (PIEst) que foi instituído pela Resolução nº 006/2022 do CONSUNI.

A resposta recebida foi que o CAEst ainda não possuía um levantamento sobre a identificação dos estudantes PcD, transtornos e superdotação. Além disso, também recebemos orientação para recorrer aos demais setores das Pró-reitorias de Assuntos Estudantis, Ensino e Graduação, e Secretária de Apoio Acadêmico, com seus respectivos e-mails. Esses setores possuem o acesso à base de dados do SIGAA e podem auxiliar nessa demanda.

O CAEst está em funcionamento nas unidades administrativas do Campus de Cáceres, prestando orientações à comunidade acadêmica com NEE e PcD, com o encaminhamento das solicitações via módulo próprio (NEE) no SIGAA, possibilitando a articulação de um diálogo entre as coordenações dos cursos e demais instâncias.

Conforme a devolutiva recebida por e-mail da Assessora Técnica Administrativa da PRAE referente à atuação do Núcleo de Inclusão, Acessibilidade e Diversidade (NIAD), nos foi informado que o Programa de Integração Estudantil (PIEst) criou duas estruturas, sendo estas: o CAEst e o NIAD que é uma instância integrante do CAEst, bem como o Programa Psicopedagógico Estudantil, que fomenta as ações do NIAD. No entanto, foi destacado que infelizmente o núcleo ainda não possuía profissionais com formação específica como (psicopedagogo, psicólogo, dentre outros), e que apesar de estar na fase de implantação aguarda a posse dos novos concursados para assumir as vagas abertas, inclusive para desenvolvimento do NIAD.

Diante da apresentação dos objetivos mencionados, podemos afirmar que, apesar de suas finalidades, tanto o CAEst quanto o NIAD, ainda estão em fase inicial de desenvolvimento. Atualmente atendem às demandas conforme surgem, tendo em vista que ainda não possuem um mapeamento dos estudantes PcD, transtornos e superdotação e de profissionais psicopedagógicos com formações específicas, o que é necessário para o pleno desenvolvimento de suas atividades.

No segundo momento, elaboramos um ofício assinado pela mestranda e pela orientadora, solicitando dados à secretaria acadêmica informações sobre os estudantes matriculados nos últimos 10 anos (2013 a 2023) e que solicitaram o apoio para suas necessidades educacionais especificas (NEE) pelo módulo do SIGAA ou por meio da coordenação de curso, bem como daqueles que se autodeclararam pessoas com deficiência no ato da matrícula. Posteriormente foi enviado o questionário semiestruturado por e-mail e/ou *WhatsApp*.

Entretanto, o supervisor da SAA nos informou por e-mail sobre a inexistência de um relatório fornecendo esses dados, e que, infelizmente, as modalidades de ingresso (ação afirmativa PcD) desses estudantes não eram registradas no sistema.

No terceiro momento, o supervisor orientou a entrar em contato com a Pró-reitoria de ensino e Graduação (PROEG), especificamente a Diretoria de Gestão Acadêmica. Em contato com o servidor indicado, recebemos a notícia de que também não seria possível obter os dados por meio daquela diretoria, primeiramente devido ao período solicitado, em que a gestão do sistema acadêmico era operacionalizada pelo antigo Sistema Acadêmico de Gestão Unificada conhecido no meio acadêmico como (SAGU). Esse sistema não dispunha de um campo específico para identificação dos estudantes autodeclarados PcD, dificultando o controle do ingresso e das solicitações de necessidades educacionais especificas.

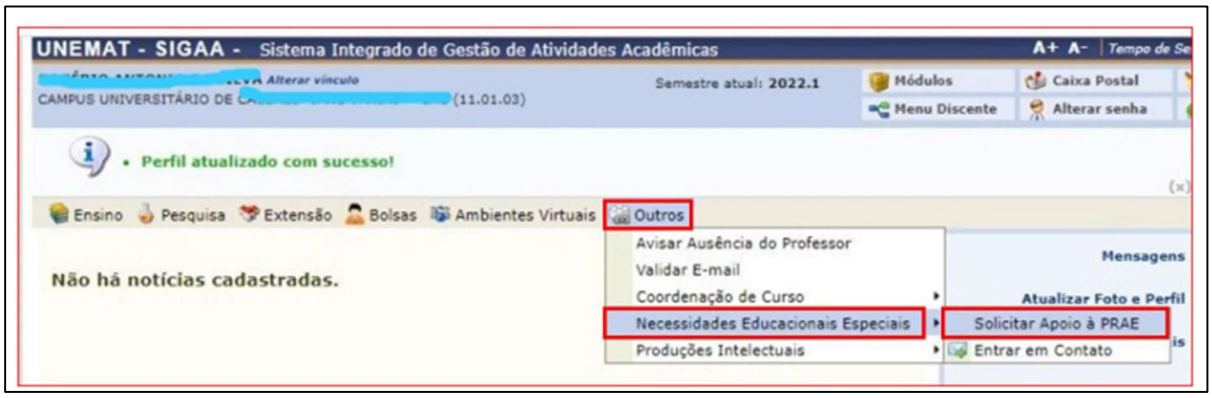
O referido servidor também nos relatou que estão em um processo de adequação e migração das informações que antes eram registradas de forma manual para o atual Sistema, o SIGAA. Esse processo de mapeamento é lento e demanda esforço, e, apesar de todo o empenho, a apresentação da relação da quantidade de estudantes PcD seria fictícia e não refletiriam a realidade institucional. Isso se deve ao fato da defasagem do sistema anterior. Além disso, a dificuldade no mapeamento também se refere à política de ação afirmativa na UNEMAT para as PcD, que foi efetivada no processo seletivo de ingresso por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU) em 2019/2, com ingresso em 2020/1.

Nem todos os estudantes PcD optam por ingressar pela política de cotas (PcD), utilizando também outras modalidades da política de ação, como a reserva de vagas para candidatos negros, para os candidatos oriundos de escolas públicas e ampla concorrência, onde a identificação correta é dificultada. Além disso, há falta de autodeclaração no ato da matrícula ou a não necessidade de apoio educacional especializado. O novo sistema

(SIGAA) passou a ser implementado para toda a comunidade acadêmica em julho de 2020 no Campus de Cáceres (UNEMAT, 2020). Em posse de todas essas informações, e ainda sem os dados para a aplicação dos questionários, realinhei as estratégias com orientadora e, com base em conhecimentos prévios da exploração do site SIGAA, retornei à Secretária Acadêmica, sugerindo que poderíamos tentar obter a relação dos estudantes que solicitaram apoio acadêmico no módulo NEE, pois esses dados ficam registrados e delineiam quem são esses estudantes.

No portal do discente, o estudante pode solicitar apoio institucional para suas necessidades educacionais especificas, acessando a página do SIGAA com login e senha, e na opção outros escolhendo o item “Necessidades Educacionais Especiais” e depois **“**Solicitar Apoio à PRAE”. A figura 4 ilustra a forma em que esta solicitação ocorre dentro do sistema SIGAA (UNEMAT, 2022).

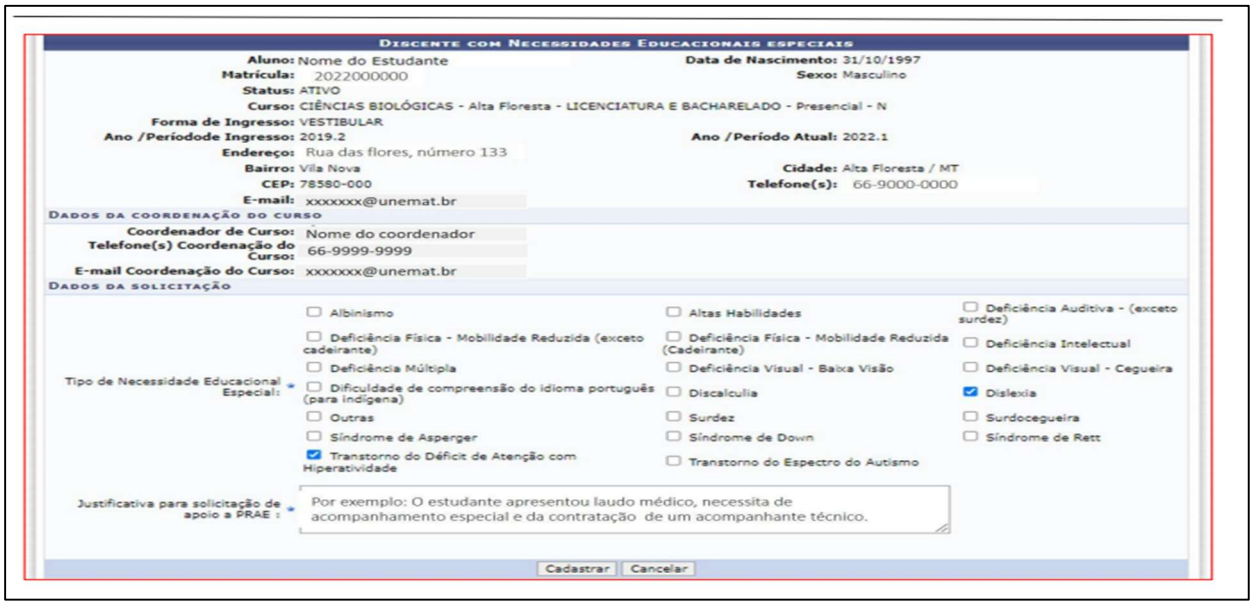
Figura 1 - Forma de solicitação pelo estudante no portal discente (SIGAA).



Fonte: Tutorial Módulo NEE – SIGAA UNEMAT (2022).

Já a Figura 5 mostra as opções que aparecem para que os discentes solicitem apoio às suas necessidades.

Figura 2 - Página de cadastro de solicitação de necessidades educacionais específicas (SIGAA).



Fonte: Tutorial Módulo NEE – SIGAA UNEMAT (2022).

Ao acessar o sistema o estudante pode especificar dentro do módulo NEE o tipo de necessidade educacional especial que necessita ou até mesmo solicitar junto à coordenação de curso a inclusão dessa solicitação de apoio. Ademais, no ato da matrícula os estudantes podem se identificar como pessoas com deficiência, transtorno e superdotação, entre outros.

Diante dessa contextualização operacional do SIGAA, a Secretaria Acadêmica nos solicitou um prazo de cinco dias para emitir os relatórios com as informações dos estudantes por tipo de deficiência e/ou necessidades educacionais específicas, conforme apresentado na Figura 5.

Por fim, a última etapa do mapeamento consistiu em um contato por e-mail realizado em fevereiro de 2024 com a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE). O objetivo foi verificar se também havia dados sobre os estudantes PcD no referido setor, considerando que esta pró-reitoria atende a diversas demandas, como a de implementação de ações assistenciais. Um de nossos objetivos específicos foi realizar um cruzamento de percepções dos estudantes que são beneficiados pelas políticas, programas e ações, e, portanto, a colaboração da PRAE seria de grande importância.

Em resposta dada por e-mail pela supervisora do setor de Supervisão de Apoio a Políticas Estudantis fomos informados de que é a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis que gerencia o módulo de Necessidades Educacionais Especiais por meio do (SIGAA). Esse módulo visa o acompanhamento pedagógico de estudantes que possuem algum tipo

de necessidade educacional especial desde o ingresso até a finalização do curso de Graduação ou Pós-Graduação na instituição.

A referida supervisora nos orientou acerca da elaboração de um ofício de solicitação das informações. Em março do ano de 2024 fui ao setor, conversei com a supervisora e entreguei uma via do parecer do comitê de ética com o projeto aprovado. Ela se comprometeu a reunir as informações solicitadas e pediu um prazo de cinco dias para o levantamento dessas informações.

Posteriormente, recebi um e-mail no dia 14 de junho de 2024, lamentando o atraso na resposta da solicitação e reconhecendo a importância da demanda. Recebemos como resposta uma breve descrição dos mecanismos que a UNEMAT dispõe para dar suporte aos estudantes com necessidades educacionais específicas. Assim, com base na análise documental de normativas institucionais da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), foram identificadas diretrizes voltadas ao suporte de estudantes com Necessidades Educacionais Específicas.

A Instrução Normativa nº 1/2024 da Reitoria orienta a elaboração do Plano de Ensino Individualizado (PEI), que estabelece critérios para a identificação e o acompanhamento desses estudantes. Além disso, a Resolução nº 012/2021 do CONSUNI reestrutura o Programa de Assistência Estudantil (PAE), ampliando as políticas institucionais de inclusão e permanência.

Neste mesmo contexto, a Resolução nº 046/2022 também do CONSUNI institui o Programa de Bolsa Integradora à Pessoa com Deficiência, criando mecanismos de apoio financeiro também para estudantes nessa condição. Ainda, o Programa de Integração Estudantil (PIEST), estabelecido pela Resolução 006/2022 do CONSUNI, prevê ações específicas coordenadas pelo NIAD e pelo CAEst.

Dentre as medidas documentadas destacam-se o suporte oferecido pelo módulo NEE, que viabiliza a contratação de ledores/escreventes para estudantes com baixa visão, cegueira ou Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Além disso, o Plano de Garantia de Acessibilidade (2022-2026), sob a responsabilidade da PRAE/PRAD, estabelece diretrizes para a contratação de intérpretes de Libras e de ledores/escreventes.

Embora a PRAE desenvolva importantes programas e ações institucionalizadas, a questão do mapeamento foi deixada de lado. A PRAE considerou que por se tratar de pessoas com deficiência e pela ausência de especificação relatando a cooperação entre os setores/Pró-reitorias para fornecimento dos dados dos estudantes (e-mail, telefone), a

disponibilização das informações dados sensíveis e sigilosos, impedindo que a Pró-reitoria identificasse esses estudantes.

Ressaltamos que, à princípio não conseguimos obter os dados na SAA, sendo redirecionadas para recorrer às demais instâncias. É relevante destacar que a PRAE também disponibilizou a agenda para esclarecimentos, tendo sido realizado um encontro presencial com o gestor de gerenciamento das solicitações das necessidades educacionais dos estudantes.

Após compreender todas essas conjecturas, e a partir da relação disponibilizada pela SAA, foi possível identificar no mapeamento o total de 68 (sessenta e oito) estudantes, sendo que 60 (sessenta) estavam com o status de matrícula ativos. Destes 60, 44 se enquadram como pessoas com deficiência, ou seja, que possuem impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, sensorial e mental, conforme estabelecido pela LBI (Brasil, 2015). Os outros 16 estudantes com status de matrícula ativo possuem transtorno específico na aprendizagem e/ou superdotação, podendo ou não demandar necessidade de atendimento educacional específico.

É importante ressaltar que, foram encontrados 8 estudantes com **status concluído** e números de matrículas entre os anos de 2005 e 2019. Destes 8 estudantes, 4 se enquadram na LBI/2015, sendo representados respectivamente na seguinte ordem: ano de matrícula, tipos de deficiência e curso, 2005, 2013, 2018, 2016, deficiência física, transtorno do espectro autista, cegueira e surdez, nos cursos de ciências biológicas, história direito e letras, e (4) possuíam transtornos específicos do desenvolvimento de aprendizagem (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade -TDAH), com números de matrículas, respectivamente, nos anos e cursos a seguir: 2009 (direito), 2016 (ciências biológicas e matemática) e 2019 (direito).

O público-alvo da educação especial, são as pessoas com deficiência, transtornos globais e superdotação, conforme definido pela PNEEPI (2008), aos com transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma integrada direcionando para o atendimento às necessidades educacionais específicas desses estudantes.

A UNEMAT desenvolve e direciona suas políticas a partir do seguinte entendimento, como estudantes PcD, aqueles que apresentem deficiência física/motora, sensorial visual e auditiva, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos específicos e superdotação, referente aos estudantes com Necessidades Educacionais

Especiais (NEE), destina atendimento aqueles com alguma necessidade educativa especial temporária, dentre outros.

Na UNEMAT, as principais iniciativas e ações destinadas à inclusão da pessoa com deficiência são derivadas da PRAE. Os resultados desse mapeamento apontaram uma falta de articulação entre as demais pró-reitorias, a SAA e a PRAE. Isso resulta em ações pontuais e isoladas, ocasionando uma falta de controle do ingresso e acompanhamento da permanência desses estudantes. Essa situação dificulta o processo de desenvolvimento políticas, programas e ações eficazes focais nas reais necessidades educacionais específicas desse público.

Apesar dessas dificuldades, reconhecemos o esforço institucional para o processo de inclusão da pessoa com deficiência na UNEMAT é uma realidade que representa um avanço nas políticas institucionais de inclusão e acessibilidade. No entanto, esses avanços ocorrem em meio a percursos bastante contraditórios, refletindo o movimento antagônico da sociedade capitalista, que impõem obstáculos a serem superados pela Universidade e pelos órgãos que a constituem.

A Lei Brasileira de Inclusão para pessoas com deficiência nº 13.146 existe desde 2015 com as recomendações de adequações das universidades, inclusive a eliminação de diversas barreiras que possam impedir o pleno acesso a esse nível de ensino. Na UNEMAT, percebe-se um esforço iniciado a partir de 2019, com a implantação da política de ação afirmativas institucionalmente e o Sistema SIGAA que permitiu o registro dos estudantes PcD ou das Necessidades Educacionais Específicas.

Em seguida a universidade passou por um período de bruscas mudanças com o COVID-19, reorganizando toda sua estrutura de ensino, o que pode ter contribuído para a estagnação e mudança de foco no desenvolvimento de políticas, programas e ações para esse grupo específico. Em 2022, com a amenização da COVID-19, a UNEMAT retomou suas ações por meio da Resolução nº 046/2022 do CONSUNI que criou o Programa de Bolsa Integradora Pessoa com Deficiência com o primeiro seletivo de bolsistas integradores para suporte dos estudantes em 2023/2, e, em 14 de fevereiro de 2024 a implementação do com a Plano de Ensino Individualizado (PEI) por meio da Instrução Normativa nº 1/2024 da Reitoria.

2.8 Etapa III – Informações obtidas a partir da aplicação dos questionários

Foi possível identificar 41 estudantes ingressantes entre 2020 e 2023, com os seguintes tipos de deficiência: deficiência auditiva, TEA, deficiência física, surdez, deficiência visual e deficiência física com a utilização de cadeira de rodas. Também foram identificados estudantes com transtornos funcionais específicos, como TDAH, bem como estudantes com superdotação. Conforme detalhado anteriormente na metodologia, houve o envio do *Google Forms* via e-mail dos estudantes identificados, sendo que em alguns casos houve a necessidade de reenvio para garantir que todos respondessem. Ao final de todo o período de coleta de dados foi possível obter 29 questionários respondidos, totalizando 71% dos questionários enviados (41).

Apenas uma estudante do curso de Direito informou que recebeu o questionário por e-mail e que não tinha interesse em participar da pesquisa, tendo sido respeitado o seu posicionamento. Além disso, o Departamento do Curso de Agronomia informou que uma estudante não estava matriculada desde 2021, o que também ocorreu no curso de Matemática. No curso de Ciências Contábeis, uma estudante havia mudado de curso, mas permanecia na instituição.

Em casos específicos, contamos com o apoio dos intérpretes de libras e dos ledores/escreventes, que mantinham contato direto com esses estudantes, explicando o objetivo da pesquisa e perguntando se tinham interesse em participar. Destes, uma estudante informou à ledora que não desejava participar da pesquisa. Apenas uma estudante respondeu nosso contato pelo *WhatsApp,* relatando que tinha miopia, mas sem laudo médico e sem necessidade de apoio educacional de ledores/transcritores, motivo pelo qual não fazia parte do grupo da pesquisa.

3 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Nesta seção, apresentamos uma contextualização histórica do processo de desenvolvimento da educação superior brasileira, passando pelas políticas de expansão, abrangendo os diferentes intentos no sentido de democratizar o acesso a nesse nível de ensino, finalizando com as políticas de inclusão. É sob a significativa influência dos organismos internacionais que se estabelece as políticas educacionais, especialmente no que refere à Educação Superior. Dessa forma, suas funções são implementadas em conformidade com as normas internacionais, da mesma forma ocorrem com as políticas que enfatizam a inclusão.

3.1 Contexto histórico da Educação Superior

> *O estudo do processo de desenvolvimento do Ensino Superior no Brasil é uma tarefa desafiadora, tantas e tão complexas são as dimensões nele implicadas.*
> (Cunha, 2004, p.796).

A origem e a história da educação superior no Brasil apresentam elementos indispensáveis quando nos propomos a debruçar nas pesquisas educacionais, na tentativa de compreender o cenário educacional que está posto no país. Abordar um tema como o da educação superior, há tempos já conhecido e há tanto já estudado não é uma tarefa das mais fáceis, pois, são "[...] tão complexas as dimensões nele implicadas" (Cunha, 2004, p. 796).

Para tanto, utilizamos como base para o referencial teórico autores que frequentemente se destacam sobre o assunto, tais como: Cunha (2004), Oliven (1989) e (2002), Fávero (2006), Neves (2002), Lima (2008), Vieira (2009), Saviani (2010), Bortoloti, (2020), dentre outros, bem como relatamos atos e fatos marcantes destes mais de quinhentos anos que influenciaram o campo da educação e, especialmente, a educação superior brasileira.

Segundo Oliven (1989, p. 73), "o Brasil não possui uma tradição universitária". Para essa autora o processo tardio no surgimento da universidade no Brasil é uma situação atípica, isto porque, nos países latino-americanos de colônia espanhola, as ordens religiosas e a monarquia já implantavam suas universidades desde o século XVI.

Durante as primeiras décadas de colonização até 1808, a educação ficou a cargo quase que inteiramente dos jesuítas, os grandes responsáveis pela catequização dos

indígenas, pela formação dos sacerdotes e pela preparação dos filhos da elite nacional para estudar nos cursos superiores da Universidade de Coimbra, em Portugal.

Naquela época, a maior parte da população era formada por trabalhadores escravizados que não ocupavam nenhuma outra função social, sendo forçada a fornecer mão-de-obra necessária à exploração e à exportação das riquezas naturais do Brasil. Por outro lado, a elite nacional consistia em uma pequena minoria branca ou quase branca composta de colonizadores europeus detentores de terras que aqui se estabeleceram.

Da mesma forma que a educação, as iniciativas para o estabelecimento de universidades no Brasil tiveram suas origens no período colonial. Oliven (1989, p. 59), relata que "o Brasil não dispôs de um sistema de Ensino Superior. Os estudantes daqui tinham que se deslocar até a metrópole, para se graduarem". Esse tema voltaria a ser debatido em 1808, com a chegada da Família Real portuguesa no Brasil, em que surgiram as primeiras escolas isoladas, com um certo nível de sistematização (Lima, 2008).

Em razão das agitações em Portugal, Dom João VI retornou para a metrópole, deixando o Brasil sob o comando de seu filho Dom Pedro I, que se tornou imperador do Brasil, ao declarar a independência do país em relação à Portugal. Em 1831, Dom Pedro I, abdicou do trono e o Brasil passou a ser governado por regentes[3] até que Dom Pedro II completasse a maioridade (Bortoloti, 2020).

No período do Governo de Regência de Dom Pedro II, foram instituídas as primeiras faculdades brasileiras, sendo estas de Direito, Medicina e Politécnica. De acordo com Oliven (2002), eram:

> [...] localizadas em cidades importantes, possuíam uma orientação profissional bastante elitista. Seguiam o modelo das Grandes Escolas francesas, instituições seculares mais voltadas ao ensino do que à pesquisa. Tanto sua organização didática como sua estrutura de poder baseavam-se em cátedras[4] vitalícias (Oliven, 2002, p.24-26).

Ao longo do período imperial, apesar de diversas propostas tenham sido apresentadas, nenhuma universidade foi instituída no Brasil, "assim sendo, os novos cursos superiores de orientação profissional que se foram estabelecendo no território brasileiro eram vistos como substitutos à universidade" (Oliven, 2002, p.26).

---

[3] De acordo com Bortoloti (2020, p.111), os regentes são "homens escolhidos para assumirem o governo do país até que o príncipe, futuro D. Pedro II, atingisse a maioridade".

[4] "[...] o catedrático era aquele que dominava um campo de saber, cabendo-lhe a escolha dos seus assistentes, permanecendo no topo da hierarquia acadêmica durante toda a sua vida. No Brasil, os privilégios do professor catedrático adquiriram uma feição histórica, apresentando-se o regime de cátedra como núcleo ou alma mater das instituições de ensino superior" (Fávero, 2006, p.17-36).

Em 1889, com a Proclamação da República, o Estado e a educação superior no Brasil tomaram novas direções. Por influência do movimento positivista, a elite brasileira e os políticos buscavam um modelo de ensino laico, ou seja, não religioso, voltado para a formação técnica e profissionalizante em oposição ao tradicional modelo europeu de universidade, contribuindo, sobremodo, para o surgimento de faculdades e, também de "universidades passageiras" (Cunha, 1986 *apud* Saviani, 2010, p.3).

Dando um salto histórico-temporal em nossa descrição, chegamos ao período da República Nova (1930-1964). Nesse período, destacam-se as reformas econômicas e sociais estabelecidas no Brasil durante o governo de Getúlio Vargas. Em 1931, foi publicado no governo Vargas o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, vigente até 1961 e que criou o Estatuto das Universidades Brasileiras, representando o que consideramos o primeiro marco regulatório na tentativa de estruturar e regulamentar a educação superior no Brasil.

A criação do estatuto não conseguiu reverter o caráter seletivo e excludente que caracterizava o Ensino Superior. Para Garcia (2000), esse documento contribuiu para consolidar a "hegemonia dos que se pretendiam proprietários do saber, que eram também os proprietários das terras e de todas as riquezas produzidas e que se valiam do saber para justificar seu poder", sendo um instrumento insuficiente e precário para mitigar o quadro de exclusão educacional e social brasileiro.

Nessa mesma data, também foi promulgado o Decreto nº 19.852, que abordava a reestruturação da Universidade do Rio de Janeiro (URJ)[5]. No período subsequente à divulgação do estatuto das universidades brasileiras, surgiram diversos projetos para a universidade brasileira que foram intensamente discutidos entre políticos, educadores, líderes religiosos e envolveram posicionamentos e clivagens ideológicas liberais ou autoritárias.

Destacamos em 1934, a criação da Universidade de São Paulo (USP), considerando sua relevância histórica e as diferenças que caracterizaram sua implantação por meio do Decreto nº 6.283, e, em 1935, a implantação da Universidade do Distrito

[5] 10 A "Universidade do Rio de Janeiro" criada desde 1920 por meio do Decreto no 14.343, de 7/09/1920. Foi reestruturada em 1937 e passou a se denominar "Universidade do Brasil". Em 1965, recebeu a atual denominação "Universidade Federal do Rio de Janeiro" por decisão do governo do General Castelo Branco. Para mais informações sobre esse assunto, acesse http://www.ufrj.br/pr/conteudo_pr.php?sigla=HISTORIA.

Federal (UDF), criada por Anísio Teixeira através do Decreto Municipal nº 5.513/35, e extinta, em 1939, pelo Decreto nº 1.063 de 20 de janeiro.

Segundo Lima (2008), a USP foi a primeira universidade a ser criada e organizada seguindo as orientações do Estatuto das Universidades brasileiras, sendo que as demais universidades até essa data se tinham estruturado com a simples integração de cursos já existentes e autônomos. As mudanças foram, sobretudo no campo da pesquisa (Lima, 2008). Leite (2010), ressaltou que o sistema de educação superior no Brasil era representado por uma formação dual, englobando instituições públicas e privadas e compreendendo tanto faculdades como universidades.

Nesse contexto, dois polos políticos distintos - autonomia e heteronomia - coexistiam sustentados por problemas no início da formação da educação superior do país, desencadeando diversas incertezas e desafios, pois a universidade seguia um viés ditatorial. A partir da década de 1940, diversos fatores contribuíram para o aumento da demanda por novos cursos superiores, dentre os quais se destacam a expansão da rede de ensino de nível médio com aprovação da lei nº 1.821, de 12 de março de 1953; a legislação sobre a equivalência[6]; e o estabelecimento da sociedade urbano-industrial brasileira trazendo as novas oportunidades de empregos urbanos, tanto no setor privado quanto no setor público; além da crescente aceitação e participação das mulheres no mercado de trabalho assalariado, especialmente no magistério.

A expansão não se restringiu apenas às universidades, mas também às faculdades de ensino e as instituições de ensino privado, que ofereciam cursos de curta duração em áreas específicas para atender aos interesses de mercado de trabalho em expansão, cujo público-alvo não pertencia à elite, que continuava a receber uma formação de alta qualidade nas grandes universidades. A educação brasileira demandava formar mão de obra para atender aos interesses do capital para a elite industrial. Dessa forma, foram criados no Brasil os primeiros Institutos de Educação Superior para desenvolver pesquisas e melhorias no processo educacional.

[6] A Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953, "Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores". Esta lei estabelece que os cursos de médios técnicos sejam equiparados aos acadêmicos, permitindo que esses alunos tenham as mesmas oportunidades de participar dos processos seletivos de vestibulares. Anteriormente, essa vantagem era exclusiva dos portadores de diploma de nível médio acadêmico. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128789/lei-1821-53>. Acesso em: 24.jul.2024

Após 14 anos de tramitação no Congresso Nacional, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 4.024, foi promulgada em 20 de dezembro de 1961. Oliven (2002, p. 32) ressalta que:

> [...] mesmo possibilitando certa flexibilidade na sua implementação, na prática, essa lei reforçou o modelo tradicional de instituições de Ensino Superior vigente no país. Em termos organizacionais, deixou ilesas a cátedra vitalícia, as faculdades isoladas e a universidade composta por simples justaposição de escolas profissionais; além disso, manteve maior preocupação com o ensino, sem focalizar o desenvolvimento da pesquisa. Ao conceder expressiva autoridade ao Conselho Federal de Educação, com poder para autorizar e fiscalizar novos cursos de graduação e deliberar sobre o currículo mínimo de cada curso superior, a nova Lei fortaleceu a centralização do sistema de educação superior. Como novidade, assegurou a representação estudantil nos colegiados, não especificando, no entanto, a respectiva proporção.

Fávero (2000), afirma que a LDB de 1961 correspondeu às expectativas das esferas conservadoras e privativas, resultando na legitimação e ampliação da estrutura já existente, dedicando-se basicamente a criar dispositivos para controlar o crescimento do Ensino Superior e o material a ser trabalhado.

Oliven (2002), destaca que em 15 de dezembro de 1961, com a transferência da capital do país para Brasília foi criada a Universidade de Brasília (UnB):

> [...] primeira universidade brasileira que não foi criada a partir da aglutinação de faculdades pré-existentes; sua estrutura era integrada, flexível e moderna e contrapunha-se à universidade segmentada em cursos profissionalizantes. Seguindo o modelo norte-americano, organizou-se na forma de fundação e os departamentos substituíram as cátedras. (Oliven, 2002, p.32-33).

Com o golpe militar de 1964, as universidades brasileiras sofreram grandes impactos:

> [...] um número expressivo de professores foi afastado, principalmente na UnB além de serem criadas nas instituições federais de Ensino Superior Assessorias de Informação – AI's com a intenção de coibir atividades de caráter "subversivo" tanto de professores quanto de alunos, e de instalar um novo modo de encaminhar os problemas universitários. As universidades passaram a ser objeto da ingerência do governo federal e houve um processo crescente de internacionalização da economia brasileira, o que se fez sentir diretamente na formulação da política educacional (Oliven, 1989, p.70- 71).

Pinto (1994), analisou que no ano de 1961, as universidades brasileiras refletiam a posição subordinada do país em desenvolvimento no capitalismo mundial, marcada historicamente pela dependência tecnológica e cientifica, decorrente do papel importador de tecnologia e exportador de matéria prima. Leite (2010), identificou preocupações quanto ao enfraquecimento do papel social das instituições de ensino, à subordinação

cultural e tecnológica, à burocratização e a elitização do acesso à educação superior. Esses problemas refletem nas dificuldades políticas e históricas, enfrentadas pelo sistema de educação superior no Brasil e evidenciam a complexidade do debate relacionado a identidade das instituições de ensino, questões associadas ao controle estatal, à autonomia e ao acesso e qualidade educacional.

Ferreira, Corrêa e Andrighetto (2021), diz que a crítica tecida por Pinto (1994), em relação a subordinação da educação à função ideológica, confirma-se no contexto da criação estrategicamente política das principais universidades brasileiras laicas e católicas da década de 1950 e 1960, que se apresentavam como essenciais para o "tão sonhado desenvolvimento nacional", obviamente do ponto de vista das classes dominantes que visavam o desenvolvimentismo definido pela Comissão Econômica para América Latina para a substituição da importações e a urgência em promover o progresso e desenvolvimento, elementos contidos nos discursos governamentais da época.

O ano de 1968, foi marcado mundialmente por uma série de acontecimentos e ações dos movimentos sociais, principalmente na Checoslováquia e na França. Nos Estados Unidos, ocorreram os assassinatos do pastor Martin Luther King em 04 de abril e do senador Robert, candidato à presidência em 06 de junho. No Brasil, o cenário era de conflito sob o controle do regime militar, instaurado desde 31 de março de 1964, e que culminaria na consolidação de uma ditadura militar em 1968.

Por outro lado, desenvolvia-se uma luta pelo direito do acesso ao Ensino Superior considerando sua a raridade e diferenciação social entre os que possuíam um diploma universitário. Esse período foi profundamente marcado pela repressão ao movimento estudantil que reivindicavam, contando com apoio de intelectuais, artistas e até de religiosos à liberdade e autonomia universitária, à participação estudantil nas decisões dos órgãos colegiados, a extinção do rígido e autoritário sistema de cátedra[7], o fim da censura à imprensa e outras formas de repressão política e o retorno da democracia no país, sustentando também a ideia de que a educação superior tinha que se preocupar com a pesquisa, a capacitação de pesquisadores e a pós-graduação.

Em 28 de novembro de 1968, foi aprovada a Lei nº 5.540, que dispõe sobre a primeira reforma universitária no Brasil. Segundo Fávero (2006, p.30), algumas "medidas

[7] A cátedra é uma posição acadêmica de prestígio, geralmente associada a uma universidade ou instituição de ensino superior. Para mais informações: https://universidadeparalela.com.br/glossario/o-que-e-catedra/#:~:text=Descri%C3%A7%C3%A3o,contribui%C3%A7%C3%B5es%20significativas%20para%20a%20%C3%A1rea. Acesso em 23 de maio de 2024.

oficiais" contribuíram diretamente na elaboração dessa lei, dentre estas, o Plano Atcon [8](1966), relatório Meira Matos[9] (1968) e os Planos de Assistência Técnica Estrangeira, incorporados nos convênios entre Ministério da Educação e United States Agency for International Development/USAID[10].

Segundo Fávero (2006, p.31), algumas das recomendações contidas no documento do Plano Atcon e no relatório de parecer da comissão especial de Meira Matos foram integradas no Projeto de Reforma Universitária, em destaque o "fortalecimento do princípio de autoridade e disciplina nas instituições de Ensino Superior, ampliação de vagas, implantação do vestibular unificado, criação de cursos de curta duração, ênfase nos aspectos técnicos e administrativos". De acordo com a autora, as medidas tinham como proposta:

> [...] fortalecer o princípio de autoridade dentro das instituições de ensino, pretendiam Meira Mattos e os membros da Comissão instaurar no meio universitário o recurso da intimidação e da repressão. Tal recurso é implementado plenamente com a promulgação do Ato Institucional nº 5 (AI-5), de 13 de dezembro de 1968, e com o Decreto-lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, que definem infrações disciplinares praticadas por professores, alunos e funcionários ou empregados de estabelecimentos públicos ou particulares e as respectivas medidas punitivas a serem adotadas nos diversos casos (Fávero, 2006, p.32).

Segundo Vieira (2009), a aprovação da Lei 5.540/68, ocorreu praticamente sem vetos. Dentre as ações dessa reforma para aumentar a produtividade e a eficiência da universidade sobressaem "o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a carreira do magistério e a pós-graduação". Fávero (2006, p. 34), reforça que a expansão não ocorreu apenas no Ensino Superior público, mas teve como efeito o fortalecimento do crescimento desordenado do Ensino Superior privado, que continua em expansão até os dias de hoje.

---

[8]O Plano Atcon segundo Fávero (2006) "[...] Trata-se de documento que resulta de estudo realizado pelo consultor americano Rudolph Atcon, entre junho e setembro de 1965, a convite da Diretoria do Ensino Superior do MEC – Ministério de Educação, preconizando a implantação de nova estrutura administrativa universitária, baseada num modelo cujos princípios básicos deveriam ser a eficiência e o rendimento" (FÁVERO, 2006, p.31)

[9] O relatório Meira Matos refere-se a uma ação do governo no final do ano de 1967, com a finalidade emitir pareceres conclusivos sobre a "subversão estudantil". Preocupado com cenário, o governo instituiu, por meio do Decreto nº 62.024, uma comissão especial presidida pelo General Carlos de Meira Matos. Esse trabalho resultou em um relatório final sobre as reivindicações estudantis, e, posteriormente, algumas dessas sugestões passaram a compor o projeto de reforma universitária.

[10] Os planos de Assistência Técnica Estrangeira trata-se de acordos realizados entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (*United States Agency for International Development* - USAID). Esses acordos beneficiaram principalmente professores brasileiros de pós-graduação, com a oferta de bolsas de estudos.

O texto da reforma universitária de 1968 balizou-se nas experiências internacionais influenciadas pelo modelo alemão ou Humboldtiano, e pelo francês ou da profissionalização, apesar de Lima (2008), afirmar que a vertente francesa tinha o propósito unicamente técnico-profissional e de domínio profissionalizante. Por sua vez, a vertente alemã objetivava a produção dos saberes livres, dedicava-se à descoberta e ao desenvolvimento da ciência e não se alinhava aos interesses do Estado.

A universidade brasileira ainda sofreu influência do modelo latino-americano que se mostrava como parte do processo de modernização social e mudança da estrutura social a partir do desenvolvimento científico e tecnológico, incorporando as demandas de mercado como parte das funções institucionais (Lima, 2008).

Em 1985, a eleição indireta de um presidente civil marcou o fim do regime militar que vigorava desde 1964, bem como a retomada da democracia e a restituição dos direitos civis, que haviam sido confiscados durante a ditadura, dando início a um novo período histórico com impactos significativos na sociedade brasileira e na educação. Nesse novo contexto, iniciou-se também uma redução progressiva do papel do Estado nas questões sociais, conforme destaca Lima (2007):

> A identificação da educação como um serviço público não estatal foi operacionalizada uma crescente desresponsabilização do Estado com a educação superior, por meio da redução de verbas públicas para seu financiamento e, simultaneamente, do estímulo ao empresariamento desse nível de ensino, sob a aparência de democratização do acesso à educação (Lima, 2007, p.126).

No Brasil, em meio a transição democrática e a maior abertura política, foi promulgado no art. 207, da Carta Magna de 05 de outubro de 1988, de forma ampla para a política nacional e para a política educacional, importantes indicadores, reafirmando entre outras características, a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão em nível superior, assim como a autonomia das universidades (Brasil,1988). Nesse mesmo sentido, no art. 209 da Constituição Federal, está presente a flexibilização da oferta de ensino, o qual define que o ensino é livre à iniciativa privada, observado: I - o cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - a autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

No art. 22, mais especificamente no inciso XXIV, está estabelecida como "competência privativa da União", dentre outras, "legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional" (Brasil, 1988). Essa jurisdição exclusiva da União resultou para que a promulgação da Constituição de 1988, se iniciasse uma discussão nacional para

formular uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), normalmente conhecida como Lei de Diretrizes e Bases (LDB), considerando que a vigente Lei nº 4.024/61, passara a ser obsoleta diante do novo cenário.

Ao longo de oito anos de tramitação no Congresso Nacional e de diversos debates acadêmico-científicos, a atual LDB, Lei nº 9.394, foi aprovada no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), em 20 de dezembro de 1996. Os art. 3º e 45º da Lei 9.394/96, efetivaram a flexibilização da oferta do ensino por instituições privadas de ensino, autorizadas pelo artigo 209 da Constituição Federal de 1988.

Segundo Silva e Nogueira (2011), a diversificação e a flexibilização no ingresso do sistema de educação superior implementada pela LDB de 1996 é compreendida como uma estratégia para expandi-lo, levando em conta que o crescimento da educação superior se deu nas instituições privadas em meados da década de 1990. Segundo Lima (2008), as transformações decorrentes com a reestruturação do capitalismo e o estabelecimento de uma nova estrutura social, a globalização impulsionada pela política do neoliberalismo [11]suscitou uma discussão quanto às finalidades da universidade.

Goergen (2005), nesse momento de análise identificou que a crise universitária ocorre em três dimensões, que se resume em único termo: "a universidade enfrenta uma crise de identidade". Ela está insegura sobre a sua função e suas responsabilidades na sociedade contemporânea. Nesse mesmo raciocínio, Leite (2010, p.12), afirma que as identidades atuais da educação superior e da universidade brasileira "[...] estão a referir-se aos propósitos ou critérios políticos de um governo que ascendeu ao poder pelo mando constitucional e pelo voto democrático", e, abrangem vários dos fatores de [...] aspirações históricas sobre a transformação da universidade, em especial no que diz respeito à equidade, hoje assentada em ações afirmativas com sistema de cotas [...]", Leite (2010, p.12), para pretos, pardos, indígenas e quilombolas e por pessoas com deficiência, postas em lei.

Dentre as singularidades, a partir da década de 90 com a criação de agências de atendimento e fiscalização e após o Decreto nº 5.773/2006, consolidou-se um sistema de regulação, supervisão e avaliação, que proporcionou uma base para o crescimento e

[11] O propósito aqui não é aprofundar sobre a questão, mas apenas conceituar segundo, Anderson in Sader & Gentili apud Silva Júnior & Sguissardi (1997, P. 30) "O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. [...] Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciados como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política".

expansão do Ensino Superior no Brasil. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), foi instituído por meio da Lei nº 10.861/2004, e é operacionalizado pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), tendo como finalidade realizar avaliações nacionais periódicas das Instituições de Ensino Superior (IES). Segundo Lima (2008, p.70), o SINAES "[...] está ancorado na emancipação, mas serve também à regulação". Desse modo, "as políticas de avaliação não são neutras, mas estão, totalmente, influenciadas pela política vigente", e seu surgimento se deu a partir do crescimento desordenado dos cursos superiores no final dos anos 1990 e início dos anos 2000.

Ristoff (2004), ressalta que a cultura de autoavaliação não deve se limitar a atender às imposições dos processos regulatórios, pois "[..] é necessário que as instituições fortaleçam os processos de autoavaliação na sua dimensão formativa e pedagógica com ênfase na participação e não unicamente como uma exigência governamental" (Lima, 2008, p.78).

No decorrer dessa curta história da universidade apresentada com base nos critérios relacionados à origem, disposição legal, adesão de sistema social neoliberal e à consolidação do sistema de Ensino Superior foi possível compreender que, o acesso e permanência no Ensino Superior, que já era acessível a uma minoria, demandou reformulação para atender às necessidades dos cidadãos, proporcionando-lhe estudos nas Universidades, conforme explicaremos nas seções seguintes.

3.2 Democratização do acesso ao Ensino Superior brasileiro: olhares e perspectivas na produção de mudanças e rupturas sociais

Antes de adentrar no contexto das políticas, faremos uma breve exposição dos conceitos fundamentais desta pesquisa. Entendemos o "acesso", como ingresso, permanência e conclusão.

A expansão da educação superior no contexto brasileiro tem suscitado reflexões sobre quem são os sujeitos que têm acesso a esse nível de ensino e se ela realmente consegue alcançar todos os estudantes que concluem o Ensino Médio.

Borges (2017) explica que, as políticas públicas efetivadas a partir da década de 1990 até os dias atuais contribuíram para o crescimento do número de matrículas na educação superior, visto que sua atuação diversificou "[..] o perfil dos estudantes das IES

brasileiras, ainda que em algumas áreas (cursos menos valorizados socialmente) [...]" (Borges, 2017, p. 27).

Dessa maneira, percebemos que estudantes que, no passado, não tiveram acesso a esse nível de ensino, conseguiram, em alguns casos, serem os primeiros da família a cursarem uma graduação. Esse fator indica um determinado nível de mudança e deslocamento social vinculado à efetivação de políticas públicas, conforme destaca Borges (2017), incluindo aquelas de amparo à educação inclusiva e, é claro, de acesso à educação superior. Assim, Borges (2017), ressalta que:

> Sob influência desse sistema de formação, o Brasil obedece à mesma configuração, pois a coroa portuguesa impediu de forma sistemática o surgimento de universidades durante o período colonial. Sua política visava submeter as elites nativas ao monopólio advindo da Coroa (Borges, 2017, p. 45).

Ou seja, o acesso à educação tem sido predominantemente restrito à elite colonizadora. Historicamente, isso explica o processo tardio de escolarização e formação universitária dos brasileiros, sem mencionar o grupo das pessoas com deficiência, que enfrentam um atraso ainda maior nesse processo.

Nesse contexto, ao analisarmos o atual cenário do ensino no Brasil, a educação superior se apresenta como um campo cheio de polêmicas e contradições na implementação de políticas públicas, sobretudo, as relacionadas ao acesso. Bezerra (2013), aponta que essas contradições têm raízes históricas, remontando ao processo de colonização do país, quando as primeiras faculdades e institutos foram instituídos em 1808, com a chegada da família real. Naquela época, essas instituições estavam localizadas apenas nas grandes metrópoles economicamente mais ricas e importantes do Brasil.

Segundo Freire (2011), a educação superior "[...] vem passando por algumas transformações, dentre as quais, uma proposta de expansão territorializada que vem ocorrendo pelo viés da interiorização" (p. 52). Isso não significa que a interiorização da educação superior seja um problema, mas é necessário garantir um planejamento e uma execução adequada, além de qualidade nos aspectos de infraestrutura, pessoal e ensino. Borges (2023), afirma que existe uma desigualdade na distribuição das universidades e que carece de estudos para que se discutam essas questões.

A capacitação e a formação no nível superior oferecem amplas possibilidades aos indivíduos. O ambiente universitário proporciona uma variedade de oportunidades de

atuação, além daquelas que os indivíduos conseguem perceber. Borges (2017), expõem que:

> Tendo como ponto de referência, o processo de democratização do Ensino Superior brasileiro, é preciso garantir que os estudantes que ingressem tenham condições de concluir seus cursos e, também, de se integrarem na vida acadêmica e/ou no mercado de trabalho em igualdade de oportunidades (Borges, 2017, p. 38).

Em outras palavras, além de garantir o acesso à educação superior, o Estado em conjunto com as instituições de ensino, deve promover condições adequadas para que esses estudantes possam atuar na vida acadêmica ou no mercado de trabalho em igualdade de oportunidades (Borges, 2017).

O conceito de democratização do acesso à educação superior, depende do cenário político histórico e do autor que aborda sobre o tema, uma vez que, conforme apontado por Borges (2023), ele é polissêmico. Em um primeiro entendimento democratizar representa a ampliação de vagas, processo que pode envolver a criação de novas instituições ou o aumento do número de vagas nas instituições de educação superior já existentes, de modo que pessoas de diversos estratos sociais tenham acesso. Nogueira (2008), apresenta outras compreensões de democratização do acesso, que ultrapassa o simples entendimento de aumento de número de vagas:

> Um primeiro conceito observado na literatura associa a democratização do acesso à educação superior à simples ampliação de vagas. Se mais pessoas tiverem acesso, haverá democratização. Um segundo conceito, por sua vez, considera que a democratização do acesso à educação superior não se reduz a uma simples expansão da oferta de vagas. Essa democratização requer que camadas sociais não privilegiadas possam ingressar na universidade. Se os menos ricos ingressam mais na universidade, então se pode falar em democratização. Um terceiro conceito, ainda, parte da consideração anterior, mas vai além. Considera, tal como antes, que a democratização do acesso à educação superior não é uma mera ampliação das vagas. Parte do princípio de que a democratização requer que camadas sociais mais pobres tenham acesso à universidade, mas aponta um critério adicional. Esse novo critério diz que a democratização não se refere apenas a níveis sociais, devendo também ter em conta a raça (branco, negro, etc.). O acesso à universidade se democratiza quando aumenta o acesso das camadas não-privilegiadas e também quando crescem as chances de ingresso de negros. (Nogueira, 2008, p. 53-54).

Segundo Melo (2013), esse último conceito pode ser facilmente defendido, considerando as desigualdades sociais nos âmbitos educacional e econômico, pois, é impossível afirmar que apenas a ampliação de vagas será suficiente para proporcionar o acesso "[...] à universidade de estudantes de menor extração social e ainda lhes permita boas probabilidades de concluir sua formação". Para a nossa pesquisa de democratização

do acesso à educação superior, vamos conceituar de forma separada o “acesso” e “democratização” (Melo 2013, p. 51).

Para Silva e Nogueira (2011, p.27), democratização e inclusão apresentam significados semelhantes:

> [...] o acesso democrático/inclusivo ‘, discurso corrente nas políticas educacionais, abriga um sentido ideológico (integrar uma parcela de estudantes historicamente fora do sistema educacional) e funcional (renovação do sistema produtivo). Isso coloca a questão de que as facetas inclusão/exclusão fazem parte da dinâmica, da lógica do sistema social, o que significa, em última instância, que ele é excludente por natureza e que a inclusão que promove possui caráter limitado, o suficiente para manter certo equilíbrio social. (Silva; Nogueira, 2011, p.32)

Destarte, definimos o “acesso” à educação superior com base em (Silva e Veloso, 2013), que compreendem o “acesso, num sentido mais profundo, refere-se a um pertencimento que se liga indissociavelmente ao senso de coletividade/universalidade e a práxis criativa” (p. 729). O acesso e expansão para Silva e Nogueira (2011) são entendidos como processos complementares:

> Concebe-se expansão e acesso à educação superior como fenômenos interligados, com reflexos mútuos, razão porque, neste trabalho, são evidenciados de forma integrada. Por acesso entende-se a participação na educação superior, o que implica, idealmente, em considerar as dimensões de ingresso, permanência, conclusão e formação/qualidade desse nível de ensino. Tais dimensões, vistas no conjunto, segundo os indicadores e na sua complexidade (a quem, a que fins, como) sinalizam o caráter democrático (ou não) do acesso. A expansão, por sua vez, tem relação com o acesso na medida do crescimento quantitativo (instituições, vagas, docentes, financiamento) e das características que apresenta (organização acadêmica, categoria administrativa, qualificação, etc.) (Silva e Nogueira, 2011, p. 14).

E entendemos a democratização à educação superior sob a lente de Sobrinho (2011) como um bem público e direito social:

> [...] a democratização é um núcleo dos mais importantes e urgentes da agenda atual da educação superior, pois é a partir do reconhecimento, enquanto princípio, de que a educação é um bem público, direito social e dever do estado que faz sentido falar em democratização do acesso e garantia de permanência dos estudantes em cursos superiores (Sobrinho, 2011, p.121).

Portanto, democratizar o acesso à educação superior refere-se à universalização, no sentido de assegurar o acesso à educação superior a diversos estratos sociais, econômicos e étnicos, principalmente às diversidades culturais, gênero, políticas e religiosas etc., garantindo as condições para o sucesso acadêmico.

De acordo com Lima, Malange e Barbosa (2016), a UNEMAT é um exemplo de instituição de nível superior que democratizou o ingresso, considerando seu processo de expansão e a implementação de diferentes formas de ingresso, alcançando estudantes de diversos contextos sociais e regionais, incluindo recentemente o grupo das pessoas com deficiência:

> As diferentes formas de ingresso implantadas pela UNEMAT, a partir dos anos 2000, atingem todas as camadas sociais (negros, índios, brancos, estudantes oriundos de escolas públicas) o que também foi constatado na análise sobre o perfil do ingressante. Os dados nos levam a afirmar que a expansão da UNEMAT teve um processo considerado democratizado, ainda que não estivesse em foco o viés da democratização, o que aconteceu naturalmente no processo devido o contexto regional, histórico, cultural e político da UNEMAT e do estado de Mato Grosso. Assim as observações realizadas na série histórica construída permitiram inferir que a dimensão de ingresso na UNEMAT está democratizada, atendendo estudantes, em sua maioria, com o perfil que tende a: ser jovem com até 18 anos; do sexo feminino; pardo ou mulato; solteiro; oriundo do ensino médio de escola pública; que não exerce atividade remunerada; e pertence à família com renda de até 3 salários-mínimos (Lima; Malange; Barbosa, 2016, p. 230; 232)

A expansão democratizada e a criação de diferentes formas de ingresso para alcançar estudantes oriundos de escolas públicas e menos favorecidos, é o que Ristoff (2011) entende como democratização do acesso, ou seja, criar oportunidades para que estudantes das escolas públicas, pobres, de classe baixa, filhos da classe trabalhadora, tenha acesso à educação superior.

A seguir apresentamos o histórico da educação superior e as políticas, programas e ações implementadas.

3. 3 Contexto Político da Educação Superior no Brasil

Apresentamos a seguir, as políticas de educação superior, iniciaremos a partir de 1995, data em que iniciaram os debates sobre a educação superior. Será por esse caminho teórico que pretendemos compreender a perspectiva ao longo do período e como se deu a elaboração de diversas políticas educacionais voltadas para a educação superior brasileira.

No Brasil, entre os anos de 1995 e 2020 houve o desenvolvimento de diversas políticas voltadas para a educação superior. Entre os anos de 1995 e 2002, Fernando Henrique Cardoso (FHC) esteve na presidência do país, tendo tomado posse em 01 de janeiro de 1995 e permanecido no governo até 31 de dezembro de 2002, quando entregou o cargo.

Conforme Tiezzi (2004), o presidente FHC assumiu o governo do Brasil em um momento crítico em relação à situação social dos brasileiros, pois existia um grande contingente de pessoas vivendo em condições de pobreza e extrema pobreza. Além disso, em termos de riqueza e renda, as desigualdades alcançavam os níveis mais elevados. Neste contexto, o governo foi caracterizado pela intensa preocupação social, e com isso, foram estabelecidas quatro subcategorias de iniciativas políticas com a finalidade de atingir os objetivos inicialmente propostos pelo governo. Conforme apontado por Tiezzi (2004):

> [...] o governo Fernando Henrique entendeu ser necessário, por um lado, promover uma maior integração entre várias políticas de governo, emprestando a todas elas marcada preocupação social, e, por outro lado, com determinação quatro subconjuntos de ações ou políticas, indispensáveis para alcançar os objetivos desejados (Tiezzi 2004, p.02).

Os autores Garcia (2018) e Maciel e Veloso (2015), relatam que o governo FHC foi o grande responsável pela reorganização da educação superior, devido em grande parte às leis que foram instituídas nesse período. Neste sentido, a seguir passaremos a descrever as leis que foram desenvolvidas nesse governo. Em 29 de dezembro de 2000 criou-se a Lei de nº 10.168, que dispõe sobre o Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa, para o apoio à inovação mediante a parceria entre centros tecnológicos, universidades e o setor privado. Em 9 de janeiro de 2001 foi criada a Lei de nº 10.172, que sancionou o Plano Nacional de Educação (PNE) e transferiu para a sociedade várias ações de investimentos na educação do setor público.

Neste mesmo contexto, em 7 de dezembro de 2001 foi criada a Lei de nº 10.260, que estabeleceu o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES) e ampliou o financiamento de verbas públicas na educação superior privada. Assim sendo, segundo (Garcia, 2018):

> [...] nos governos de Fernando Collor (1990-1992) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) presencia-se um processo de reformas voltadas para atender as necessidades do mercado com um discurso de que a crise econômica e social que o país enfrentava era por conta dos problemas no âmbito do Estado. As reformas tinham ênfase nas privatizações e na reformulação da previdência social, defendiam reduzir os custos do Estado por meio das privatizações. Concomitantemente, a política econômica corroía os recursos financeiros do Estado brasileiro por meio de acordos feitos com órgãos internacionais, sendo que estes acordos não resolveram a crise e aumentaram as dívidas internas e externas (Garcia, 2018, p. 57).

Para Junior (2006), a gestão de FHC, ficará marcada na história brasileira por significativas transformações. Trata-se de um conjunto de mudanças desencadeadas a partir de seu governo e que impactaram diretamente a economia, a sociedade e o estado. A ideia de que essas iniciativas de mudanças visavam reestruturar toda sociedade justificava-se pelo compromisso assumido pelo governo. Neste sentido, de acordo com Santos e Cerqueira (2009):

> [...] a princípio, encontrou fortes resistências entre as instituições privadas e de alunos e professores do setor público. Com os primeiros resultados, ganhou em parte a simpatia das instituições do setor público, já que os cursos mais bem classificados a elas estavam vinculados. O Provão foi severamente criticado pela forma propagandística como seus resultados foram divulgados pelo MEC (Santos e Cerqueira, 2009, p. 7).

Ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, especificamente no ano de 1998 foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), inicialmente com a finalidade de avaliar o conhecimento dos estudantes do último ano do Ensino Médio. Posteriormente, no ano de 2004, o ENEM além do tradicional vestibular passou a se tornar um meio de ingresso nas universidades (Cunha, 2003).

O vestibular foi instituído em 1911 também com a proposta de avaliar o desempenho individual dos estudantes em áreas específicas, isto significa, que o próprio estudante teria autonomia para escolher com base em seu desempenho determinada área do conhecimento em que gostaria de cursar a educação superior.

Santos (2011), descreve que a finalidade do ENEM era avaliar a qualidade do Ensino Médio, e ao mesmo tempo oportunizar ao estudante, e somente a ele, tendo em vista que os resultados obtidos são individuais e sigilosos, uma noção quanto às suas qualidades e áreas para melhorias diante das competências necessárias para lidar com os desafios do mundo. A avaliação buscava medir quatro habilidades básicas, articulando conteúdo da vida diária e conhecimento conceituais de diferentes disciplinas, sendo estas: a compreensão de fenômenos, o domínio de linguagens, a construção de argumentações, o enfrentamento de situações-problema e elaboração de propostas de intervenção na realidade.

De acordo com Maciel e Veloso (2015), entre o período de 1994 a 2002 após a implementação de políticas e a criação do ENEM, as instituições privadas cresceram cerca de 127,8% em relação ao número de instituições, enquanto o setor público apresentou um decréscimo de 10,6% neste mesmo período. Em relação ao número de matrículas, houve um crescimento total de 109,5%, com 150,3% no setor privado e 52,3%

no setor público. Esse cenário resultou em um expressivo crescimento no número de matrículas no setor privado e contribuiu de forma significativa para a expansão das instituições privadas no Ensino Superior do país. As proporções no número de matrículas no início do governo de FHC eram distribuídas entre 41,6% no setor público, e 58,6% no setor privado. No final desse governo, em 2002, essa proporção passou a representar 30,2% no setor público contra 69,8% no setor privado. Conforme destaca Maciel, Araújo e Nogueira, 2021:

> A era FHC foi marcada pela expansão do sistema de educação superior, com grande incentivo para as Instituições de Educação Superior (IES) privadas e sucateamento das IES do setor público, em especial das Instituições Federais em seu ambiente físico e quadro funcional, em que pesaram as aposentadorias precoces que ocorreram motivadas pela Reforma da Previdência em 1998 (Maciel, Araújo e Nogueira, 2021, p.07).

Em uma análise sobre essa política pode-se perceber que ela representa o percurso iniciado em direção à implementação de avaliações massificadas sobre a qualidade do ensino no Brasil, conforme recomendações estabelecidas pelas instituições plurilaterais internacionais. Além disso, ao longo do tempo, observa-se que o ENEM se tornou uma avaliação classificatória para os estudantes ingressarem nas universidades, de forma que sua proposta inicial de avaliar o ensino foi alterada para se tornar uma prova de avaliação do desempenho individual dos estudantes.

Na sequência, iniciou-se o mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com a posse da presidência em 1° de janeiro de 2003. Em 31 de dezembro de 2010 encerrou-se o governo do presidente Lula, que permaneceu na presidência do país por dois mandatos consecutivos. Segundo Anderson (2011), o governo Lula teve um início melancólico e rapidamente caminhou para o desastre. Seu primeiro governo foi fortemente influenciado tanto pelo legado econômico deixado por seu antecessor quanto pela necessidade de uma conciliação política, o que resultou na reversão de quase todas as perspectivas sobre as quais o Partido dos Trabalhadores havia sido criado.

De acordo com Garcia (2018), durante o governo Lula foram criados programas de educação superior que proporcionaram aos estudantes a permanência na educação superior. Em 14 de abril de 2004, foi implementado o Exame Nacional de curso popularmente conhecido como “provão”. Atualmente extinto passou a ser denominado Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) instituído pela Lei de nº 10.861. Trata-se de uma avaliação realizada pelos estudantes ingressantes e concluintes do Ensino Superior composta por conteúdos programáticos com o intuito de examinar o

nível de qualidade de cada curso de graduação ofertado pelas universidades públicas e privadas no Brasil.

Ressalta-se que os ingressantes também são inscritos no exame, no entanto somente os que estão habilitados podem realizar a prova. O ENADE compõe o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), composto pela Avaliação de cursos de graduação e avaliação institucional, constituindo o tripé de avaliação da qualidade das instituições e dos cursos do Ensino Superior. Neste contexto, criou-se o Decreto de 20 de outubro de 2003, art. 01, com o objetivo de estabelecer o:

> [...] Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de, no prazo de sessenta dias a contar da publicação deste Decreto, analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES (Brasil, 2003. p. 1).

Cabe-nos aqui destacar que, o Decreto de 20 de outubro de 2003, que estabelecia o Grupo de Trabalho Interministerial foi revogado durante o governo de Jair Bolsonaro, mediante o Decreto nº 10.087, de 5 de novembro de 2019. No ano de 2005, foi instituído o Programa Incluir, com o objetivo de promover ações que facilitem o acesso integral de pessoas com deficiência ao Ensino Superior, a partir de alternativas que melhorem a acessibilidade para esses estudantes dentro das instituições. Embora, ele se restringe as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

Para Severino (2018), restringir o Programa Incluir apenas às IFES, representa uma regressão no direito à educação para esse grupo social. Ao mesmo tempo que, o Estado direciona recursos para financiar programas que favorecem o acesso às instituições privadas e mercantiliza o direito à educação. Dessa forma, em conjunto com outras ações, isso contribui para o retrocesso da educação superior.

Durante esse governo também foi estabelecido o Programa Educação Tutorial (PET) através da Lei de nº 11.180, de 23 de setembro de 2005. No entanto, o programa passou a ser normatizado apenas em 2010 pela portaria de nº 975, de 27 de julho de 2010. O PET surgiu com a finalidade de melhorar a qualidade da formação acadêmica dos estudantes do Ensino Superior, e por consequência aprimorar a formação dos docentes (Brasil, 2010).

Em 2007, por meio do decreto de nº 6096, instituiu-se o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), com a finalidade de criar condições para o aumento do acesso e permanência nos cursos de graduação da educação superior, além de desenvolver melhorias nos recursos humanos e

nas estruturas físicas das instituições federais (Brasil, 2007). Conforme explica Campos (2014), o fato de o programa de governo (REUNI) não ter sido instituído por uma lei, já o tornava suscetível a interrupções. Caso ocorresse uma transição de governo no ano de 2010, não haveria qualquer certeza de prosseguimento deste programa. Como previsto por Campos (2014), o programa foi extinto em 2012.

O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), também foi estabelecido em 2007, inicialmente por meio da Portaria nº 39 do Ministério da Educação e posteriormente regulamentado pelo Decreto n° 7.234 de 19 de julho de 2010. A obtenção do direito a Assistência estudantil no Brasil decorreu da luta dos estudantes e da classe trabalhadora em defesa do direito à educação superior. Dessa forma, assegurar o direito à AE e implementar o PNAES constituem um terreno de luta e contradições, marcado por interesses conflitantes pela correlação de forças que expressam os distintos interesses de grupos sociais, o que envolve pensar as estruturas sociais dentro da lógica capitalista.

O PNAES busca dar suporte aos estudantes por meio de alguns módulos de assistência estudantil tais como: auxílio-moradia, alimentação, transporte, cultura, inclusão digital, dentre outros. Foi definido que cada instituição de âmbito federal, teria a responsabilidade de criar critérios de seleção para os estudantes beneficiados com algum dos módulos de assistência estudantil. Neste sentido, o art. 3º do Decreto de nº 7.234, estabelece que:

> Art. 3º O PNAES deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de Ensino Superior.
> § 1 o As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas: I moradia, estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V, inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação. § 2 o Caberá à instituição federal de Ensino Superior definir os critérios e a metodologia de seleção dos alunos de graduação a serem beneficiados (Brasil, 2010, p. 2).

Além do PNAES, temos o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAEST), lançado pelo Governo Federal através da Portaria nº 25 de 28 de dezembro de 2010 e destinado às Instituições de Ensino Superior Públicas Estaduais. O programa tem como objetivo a tentativa de ampliar no âmbito estadual as condições de acesso, permanência e conclusão dos estudantes da educação superior, amenizando assim, as desigualdades regionais e sociais de acesso a esse nível de ensino. Além disso, o programa

visa minimizar as taxas de retenção e evasão e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Embora existam grandes diferenças entre o governo Lula e o governo de FHC, podemos dizer que algumas das reformas iniciadas no governo de FHC, tiveram continuidade no governo Lula. Obviamente, com a necessidade de algumas readaptações nos programas existentes, bem como a implementação de novos programas para aprimorar os que já estavam em desenvolvimento. Conforme observado por Maciel (2011):

> Ao Estado é destinado o papel de condutor e indutor dessas políticas desde o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) – 1995-2002 – ao governo de Luís Inácio Lula da Silva; este último, porém, desenvolve outras estratégias de ação para minimizar os efeitos da desigualdade social, representadas, entre outras, pelas políticas de ações afirmativas, desenvolvidas por meio de programas e de ações nas diferentes políticas sociais, inclusive na Educação Superior (Maciel, 2011, p. 2).

Oliveira *et al.* (2019), destacam que após o fim do mandato do presidente Lula, em 2011, os indicadores relativos à educação superior no Brasil demonstraram que, no âmbito federal, havia 5.746.762 milhões de estudantes matriculados na modalidade de ensino presencial, enquanto na modalidade de ensino a distância estavam matriculados 992.927 estudantes.

No período de 01 de janeiro de 2011 a 31 de agosto de 2016, o Brasil foi governado pela presidenta Dilma Rousseff (governo Dilma). No âmbito da educação superior, o governo deu continuidade às políticas criadas pelo seu antecessor e buscou uma universidade tecnológica e inovadora. Em 2012, foi criado o Programa Ciência sem Fronteiras, lançado por meio do Decreto n° 7.642, de 13 de dezembro de 2011. O programa buscava a internacionalização da ciência e da tecnologia por meio de intercâmbios, conforme expresso a seguir:

> Art. 1º Fica instituído o Programa Ciência sem Fronteiras, com o objetivo de propiciar a formação e capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica, e centros de pesquisa estrangeiros de excelência, além de atrair para o Brasil jovens talentos e pesquisadores estrangeiros de elevada qualificação, em áreas de conhecimento definidas como prioritárias. Parágrafo único. As ações empreendidas no âmbito do Programa Ciência sem Fronteiras serão complementares às atividades de cooperação internacional e de concessão de bolsas no exterior desenvolvidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, do Ministério da Educação, e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (Brasil, 2011, p. 1).

Em 29 de agosto de 2012, outra política destinada à educação superior foi instituída. Trata-se da política de ação afirmativa criada pela Lei n° 12.711. Essa política buscou estabelecer a reserva de um percentual de 50% no número de vagas, para estudantes autodeclarados oriundos de escolas públicas, indígenas e negros. Conforme apontam Guarnieri e Silva (2017), na educação superior, a política de ação afirmativa foi a única política que se efetivou em prol do combate às desigualdades históricas sofridas por grupos sociais excluídos e/ou marginalizados. Além disso, ressaltam que essa política só foi aprovada após 10 anos de longas discussões e com muitas polêmicas.

É de suma importância destacar que, inicialmente esta lei não previu a reserva de vagas para pessoas com deficiência, que é o foco do nosso estudo, sendo este público o último grupo a ser beneficiado por essa política. Contudo, com o advento da Lei nº 13.409/2016, a composição da Lei nº 12.722/2012 foi alterada para incluir pessoas com deficiência nos percentuais da ação afirmativa. Após oito anos de discussões, a Lei nº 14.723/2023 também foi promulgada alterando a composição do texto da Lei nº 12.711/2012 e estabelecendo novos critérios de preenchimento das vagas. Conforme destacado no art. 3º da referida lei, os novos critérios passaram a vigorar da seguinte maneira:

> Art. 3º Em cada instituição federal de Ensino Superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Brasil, 2012, p. 2).

Senkevics e Mello (2019), destacam que, no período entre 2012 e 2016, foi possível perceber um crescimento no ingresso de estudantes provenientes do Ensino Médio em escolas públicas para o Ensino Superior em instituições federais. Em termos percentuais, essa participação passou de 55,4% para 63,6%. Da mesma forma, o ingresso de estudantes oriundos de escolas públicas autodeclarados pretos, pardos e indígenas passou de 27,7% para 38,4%. Entre os anos de 2011 e 2016, o número de ingressantes na educação superior ultrapassou dois milhões de pessoas.

Ferreira (2012), destaca que, no governo Dilma, a política direcionada à educação superior enfatizou que as universidades deveriam incorporar os seguintes parâmetros: competitividade, empreendedorismo, inovação, mobilidade internacional,

internacionalização da educação superior, formação e atração de capital humano, foco em áreas estratégicas/prioritárias de estudo e pesquisa, sendo a universidade um agente de desenvolvimento econômico e social.

As palavras competitividade, empreendedorismo, inovação e capital humano revelam que a política educacional do governo Dilma esteve alinhada com as diretrizes propostas pelos organismos multilaterais internacionais responsáveis pela gestão e avaliação das políticas públicas. Esses termos demonstram que mesmo com a mudança de governos, entre FHC, Lula e Dilma, houve uma continuidade na maneira como o estado percebia seu papel na gestão da política educacional. Essa percepção se alinhou mais com as propostas de mercantilização da educação.

Nos anos de 2016 a 2018, Michel Temer, então vice da presidenta Dilma Rousseff assumiu a presidência do Brasil após o impeachment sofrido pela presidenta. No governo Temer foram elaboradas duas Propostas de Emendas de Constituição (PEC), sendo estas, a PEC n° 241, que transcorreu no Poder Legislativo da Câmara de Deputados e a PEC n° 55. Rosa e Martins (2017), argumentam que as Propostas de Emendas de Constituição (PECs) mencionadas acima congelaram os orçamentos destinados à saúde, educação e custeio da máquina pública por duas décadas. Como resultado, tanto as pessoas como as instituições que as constituem estarão sujeitas à precarização das condições de trabalho e da qualidade na formação dos estudantes devido à falta de financiamento nessas áreas essenciais.

Em 2019, foi eleito como presidente da república Jair Messias Bolsonaro. No primeiro ano desse governo foi proposto o lançamento do programa “future-se”, com o intuito de proporcionar às universidades e institutos federais maior autonomia financeira, fomentando as áreas de inovação e empreendedorismo por meio da captação de ativos privados como fontes adicionais. Observamos e destacamos mais uma vez a associação das palavras inovação e empreendedorismo com a educação e as questões econômicas. Para instituir o programa foi elaborado o Projeto de Lei (PL) 3.076/2020, revisado pela Câmara dos Deputados e tramitado pelo Congresso para o estabelecimento de uma Comissão Temporária pela mesa. De acordo com Filho e Farage (2019):

> O Future-se, projeto de contrarreforma universitária do Governo Bolsonaro, foi apresentado, de forma restrita, no dia 16 de julho para reitores das universidades e institutos federais, e lançado oficialmente no dia 17 de julho, em solenidade na sede do Inep, em Brasília. O programa, que rapidamente foi transformado em projeto de lei, intitula-se “Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras”, e em sua forma e conteúdo

> representa um dos mais graves ataques à educação pública superior brasileira. Tendo como "finalidade o fortalecimento da autonomia administrativa e financeira das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), por meio de parceria com organizações sociais e do fomento à captação de recursos próprios" (art. 1º), já explicita a intenção do Governo Federal de se desresponsabilizar da educação superior pública (BRASIL, 2019). Ou seja, na perspectiva do Future-se, as organizações sociais e o mercado são mais capazes de prover o desenvolvimento do conhecimento do que o próprio Estado (Filho e Farage, 2019, p. 41).

Na sequência, de acordo com (Guimarães,2019), cerca de 70% das Universidades Federais rejeitaram a proposta de efetivação do programa "future-se". A crítica realizada pelas instituições refere-se à ingerência privada dos recursos que complementam o financiamento das universidades públicas, atribuindo a responsabilidade pela gestão para as organizações sociais.

O presidente da União Nacional dos Estudantes Iago Montalvão explica que "[...] em um momento de queda do financiamento público, cria-se um objeto paralelo de administração para atender aos interesses desses investidores do mercado privado" (Guimarães, 2019, p.01). Portanto, há uma grande preocupação em relação à aprovação desse projeto de lei, principalmente se houver uma possível queda nos recursos de financiamento, o que poderia resultar em uma maior influência do setor privado, tanto no financiamento quanto na administração das universidades públicas, com o objetivo de atender aos interesses dos financiadores privados.

No decorrer de sua gestão, Bolsonaro instituiu a Medida Provisória (MP) nº 914, de 24 de dezembro de 2019, como proposta de alterar a forma de seleção dos reitores dos Institutos Federais, das Universidades Federais e do Colégio Dom Pedro II. Antes da criação dessa medida, a seleção dos reitores era realizada pelos docentes da instituição, que escolhiam três candidatos em conjunto com participação pública dos estudantes e corpo técnico, por meio de uma lista tríplice a ser enviada para a aprovação do governo nacional.

Tradicionalmente, escolhia-se para o cargo de quatro anos, o candidato mais votado pelos professores. Com a efetivação da MP 914, a nomeação do reitor passaria a ser de competência do presidente da república. No entanto, a MP não foi aprovada pelo Congresso Nacional, sendo arquivada em julho de 2020. O art. 6° da MP 914, de 24 de dezembro de 2019 estabelecia que:

> O reitor será escolhido e nomeado pelo Presidente da República entre os três candidatos com maior percentual de votação.§ 1º Na hipótese de um dos candidatos a reitor que componha a lista tríplice desistir da disputa, não aceitar

> a nomeação ou apresentar óbice legal à nomeação, a lista tríplice será recomposta com a inclusão de outros candidatos até completar o número de três e seguirá a ordem decrescente do percentual obtido na votação.§ 2º O reitor escolherá o vice-reitor dentre os docentes que cumpram os requisitos previstos no art. 4º, que será nomeado pelo Presidente da República para mandato para período coincidente ao do titular.§ 3º Os demais ocupantes de cargos em comissão e funções de confiança na instituição de ensino serão nomeados ou, conforme o caso, designados pelo reitor.§ 4º A competência prevista no caput é indelegável. (Brasil, 2019, p.2).

As políticas acima descritas compõem parte da história da educação superior no contexto brasileiro e contribuíram para o estabelecimento dessa modalidade de ensino. Podemos afirmar que as políticas instituídas entre os anos de 1995 e 2016, incluindo o governo da presidenta Dilma Rousseff, levaram à expansão da educação superior, principalmente em relação ao acesso e à democratização, oportunizando para diversos grupos marginalizados e camadas populares o acesso ao Ensino Superior.

No entanto, após esse período, as políticas retrocederam. Esse retrocesso também foi observado durante o mandato do presidente Jair Messias Bolsonaro que defendeu a "Escola Sem Partido" e a educação domiciliar *homeschooling*. Durante o Governo Bolsonaro mais de 10 ministros de educação passaram pela pasta. Segundo Aguiar (2020), o fato de haver uma frequente mudança de ministros na liderança da pasta de educação no governo de Bolsonaro indicava ausência de priorização de políticas específicas, assim como, a continuidade destas para assegurar o direito do acesso à educação para todos, em consonância com os princípios básicos estabelecidos na Constituição Federal de 88 e na Lei de Diretrizes da Educação Nacional.

De acordo com os dados divulgados pelo resumo técnico do Censo da Educação Superior, o caos educacional gerado no início do governo de Bolsonaro preservou os interesses do capital financeiro, promovendo a mercantilização da educação superior no Brasil. Em 2019, o setor privado registrou 75,8%, sendo que no setor público foram apenas 24,2% das matrículas de graduação. Em 2022, no final desse governo, esse percentual aumentou para 78% e no setor público o percentual é de apenas, 22,0%, resultado do fechamento do período do governo Bolsonaro.

Em 1º de janeiro de 2023, após vencer as eleições contra o ex-presidente Jair Bolsonaro, o atual presidente, Luiz Inácio Lula da Silva tomou posse para seu terceiro mandato. Existem grandes perspectivas quanto à atuação da nova gestão neste governo na área da educação. No primeiro ano do governo Lula, foram implementadas diversas melhorias na educação superior e na pós-graduação, incluindo a ampliação no número de bolsas estudantis e o reajuste nos valores das bolsas existentes, que antes estavam sujeitas

a cortes. Essas ações representam uma mudança em relação às práticas do governo anterior.

3.4 Programas de Acesso e Permanência na Educação Superior Pública

Depois de destacadas as principais políticas públicas desenvolvidas no Brasil nos últimos governos, apresentamos nesta subseção os principais programas estabelecidos na educação superior para o acesso e permanência dos estudantes nas universidades públicas. Salientamos que um dos objetivos das políticas de educação superior no Brasil foi assegurar o direito social das pessoas. Mota (2016), enfatiza que as políticas educacionais se fundamentam em marcos legais como referência para o desenvolvimento de diretrizes, planos e estratégias.

No contexto das políticas educacionais destinadas às universidades públicas, podemos evidenciar o Programa de Extensão Universitária (PROEXT). A princípio, esse programa foi criado entre os anos de 1994 e 1995, com a finalidade de apoiar as universidades públicas no desenvolvimento de programas e projetos de extensão universitária, especialmente aqueles destinados à inclusão social. Posteriormente, esse programa foi institucionalizado pelo Decreto n° 6.495, em 30 de junho de 2008.

O parágrafo único do Decreto n° 6.495/2008, estabelece que:

> São objetivos do PROEXT: I - centralizar e racionalizar as ações de apoio à extensão universitária desenvolvidas no âmbito do Ministério da Educação; II - dotar as instituições públicas de Ensino Superior de melhores condições de gestão das atividades acadêmicas de extensão, permitindo planejamento de longo prazo; III - potencializar e ampliar os patamares de qualidade das ações de extensão, projetando-as para a sociedade e contribuindo para o alcance da missão das instituições públicas de Ensino Superior; IV - fomentar programas e projetos de extensão que contribuam para o fortalecimento de políticas públicas; V - estimular o desenvolvimento social e o espírito crítico dos estudantes, bem como a atuação profissional pautada na cidadania e na função social da educação superior; VI - contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira por meio do contato direto dos estudantes com realidades concretas e da troca de saberes acadêmicos e populares; VII - propiciar a democratização e difusão do conhecimento acadêmico; e VIII - fomentar o estreitamento dos vínculos entre as Instituições de Ensino Superior e as comunidades populares do entorno (Brasil, 2008, p.1).

Em 2005, durante o governo Lula, foi criado o Programa de Acessibilidade na Educação Superior, conhecido como Programa Incluir. O programa propõe ações que assegurem o pleno acesso de pessoas com deficiência ao Ensino Superior, caracterizando-se assim como um meio de acesso. O Incluir tem como principal finalidade promover a criação e consolidação de núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino

Superior, os quais são responsáveis por formular estratégias para maior acessibilidade para este público dentro dessas IES. De acordo com o Documento Orientador do Programa Incluir - acessibilidade na educação superior SECADI/SESu–2013:

> No período de 2005 a 2011, o Programa Incluir – acessibilidade na educação superior efetivou-se por meio de chamadas públicas concorrenciais, que, naquele momento, significaram o início da formulação de estratégias para identificação das barreiras ao acesso das pessoas com deficiência à educação superior. A partir de 2012, esta ação foi universalizada atendendo todas as IFES, induzindo, assim, o desenvolvimento de uma Política de Acessibilidade ampla e articulada (Brasil, 2013, p. 3).

O programa Incluir foi de extrema importância para a expansão do acesso à educação superior. Embora tenha passado a abranger a todas as Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil, apenas a partir de 2012 seu principal propósito foi fomentar a inclusão de pessoas com deficiência no âmbito da educação superior, assegurando-lhes condições de acessibilidade dentro das IFES. O programa propõe ações de adequação/eliminação de barreiras comportamentais, pedagógicas (aquisição e desenvolvimento de materiais pedagógicos e didáticos acessíveis), arquitetônicas (adequação de mobiliário para a acessibilidade) e de comunicação visando efetivar a inclusão. Ressalta-se que o Programa Incluir por ser considerado "[...] uma política de governo, responde às determinações das legislações voltadas para o acesso dessas pessoas, que de certa forma, mesmo tendo um período determinado de execução, proporcionou a compreensão da proposta de inclusão" (Santana, 2016, p. 23).

Em 2007, foi criado o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), implementado por intermédio do Decreto n° 7.234 de 19 de julho de 2010, Brasil (2010). Trata-se de um programa que apoia os estudantes em vulnerabilidade socioeconômica matriculados em cursos de graduação nas IFES. É destinado a promover a igualdade de oportunidades entre os estudantes e colaborar para avanços no desempenho acadêmico, reduzindo situações de evasão e repetência.

O programa atua através de suportes aos estudantes a partir de alguns módulos de assistência estudantil, com a oferta de auxílios como transporte, alimentação, moradia, cultura, inclusão digital, entre outros, que visam contribuir financeiramente durante a permanência na graduação. De acordo com o MEC, cada IFES ficará responsável por estabelecer os critérios de seleção dos estudantes beneficiados com os auxílios. Julião *et al*. (2022) constatou em seus estudos que a política de assistência estudantil contribui

positivamente para o desempenho acadêmico de estudantes em condições de vulnerabilidade econômica.

No ano de 2010 foi regulamentado o Programa de Educação Tutorial (PET) por meio da Portaria n° 976 em 27 de julho de 2010. O programa foi criado com a proposta de estimular grupos de aprendizagem tutorial e tem como meta garantir bolsas de iniciação cientifica para incentivar a permanência dos estudantes na educação superior, além disso, concede bolsas de tutoria destinadas aos professores-tutores dos grupos do PET. De acordo com a Portaria do MEC nº 976, de 27 de julho de 2010, publicada no D.O.U em 28/07/2010:

> Art. 2º O PET constitui-se em programa de educação tutorial desenvolvido em grupos organizados a partir de cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior do País, orientados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que tem por objetivos: I - desenvolver atividades acadêmicas em padrões de qualidade de excelência, mediante grupos de aprendizagem tutorial de natureza coletiva e interdisciplinar; II - contribuir para a elevação da qualidade da formação acadêmica dos alunos de graduação; III - estimular a formação de profissionais e docentes de elevada qualificação técnica, científica, tecnológica e acadêmica; IV - formular novas estratégias de desenvolvimento e modernização do Ensino Superior no país; e V - estimular o espírito crítico, bem como a atuação profissional pautada pela cidadania e pela função social da educação superior (Brasil, 2010, p.1).

O governo federal criou em 2010, um programa de extrema relevância para a educação superior, conhecido até hoje como o Sistema de Seleção Unificada (SISU), com o objetivo de facilitar o ingresso de estudantes nas instituições públicas de Ensino Superior. Embora sua obrigatoriedade não se estenda a todas as universidades federais, a maioria aderiu a esse sistema de seleção. O SISU possibilita que os estudantes concorram a qualquer curso de graduação nas universidades participantes sem a necessidade de se deslocarem para a realização dos vestibulares específicos.

Conforme exposto por (Nogueira *et al*., 2017):

> [...] o SISU teria a vantagem de propiciar maior mobilidade geográfica aos estudantes, ampliando as trocas acadêmicas e culturais e a própria integração do país. A oportunidade de se candidatar a vagas em todo o território nacional, sem a necessidade de realização de diferentes vestibulares, estimularia um número maior de indivíduos a se deslocar para estudar fora da sua região de origem. Em terceiro lugar, é preciso destacar o possível efeito de inclusão social do SISU. Em relação a esse ponto, vale inicialmente registrar a possibilidade aberta aos mais pobres de se candidatarem a cursos e instituições que seriam inacessíveis pelos próprios custos, já mencionados, implicados na participação em diferentes vestibulares (Nogueira *et al*., 2017, p. 63).

Conforme evidenciado acima por Nogueira *et al*., (2017), a criação do SISU possibilitou que mais estudantes pudessem se candidatar e ingressar nas universidades. A

maior mobilidade geográfica permitiu ampliar os estudos para além das fronteiras regionais, englobando os diversos territórios do país e tornando as universidades mais cosmopolitas. Isso se deu através do aproveitamento de vagas remanescentes do sistema de educação superior público e da inclusão de estudantes de classes populares.

A partir de 2012, entrou em vigor a política de ação afirmativa (cotas), estabelecendo que as Instituições de Ensino Superior federais reservassem 50% de suas vagas para estudantes oriundos de escola pública, negros e pardos e indígenas. Em 2016, essa política foi estendida também às pessoas com deficiência. Destacamos que, ao longo dos anos, esta lei vem sofrendo alterações quanto aos critérios de destinação/distribuição e ao público da reserva de vagas (Brasil, 2012).

De acordo com Heringer e Ferreira (2009), as políticas de cotas têm por finalidade contribuir para a promoção dos indivíduos pertencentes a grupos sociais historicamente reconhecidos em situações desfavorecidas. Dessa forma, na maioria das vezes, os programas de inclusão buscam associar mais de um critério quanto aos indivíduos de direito de ação afirmativa. Diversas universidades, além da raça e/ou etnia, levam em considerações outros critérios para a seleção do ingresso, tais como a origem escolar e as condições socioeconômicas familiares, proporcionando aos estudantes que tradicionalmente não teriam acesso a esse nível de ensino, a possibilidade de ingressar nas universidades.

Os programas acima descritos são responsáveis por apoiar em geral o acesso e a permanência dos estudantes na educação superior. Programas como o Incluir, o SISU e a política de Cotas possibilitaram que estudantes historicamente excluídos/marginalizados acessassem a educação superior, anteriormente restrito a uma parcela da sociedade, enquanto os programas PNAES, PROEXT e PET proporcionaram condições de permanência.

Em uma breve análise da contribuição dos programas desenvolvidos no âmbito da educação superior, pode-se dizer que, todos ampliaram de forma positiva as oportunidades de estudo para estudantes de diversas localidades do país, expandindo e assegurando o direito à educação.

3.5 Estudos sobre a trajetória dos estudantes na educação superior

O cenário político e institucional que favoreceu a ampliação do acesso ao curso superior e a mudança no perfil dos estudantes no Brasil, notavelmente, no início do Século XXI sinalizam a importância de compreender as motivações e a trajetória universitária na educação superior. Segundo Marques (2020), apesar do crescimento no índice de vagas ofertadas e crescimento nas matrículas, a evasão vem se apresentando consideravelmente, e justificando diversas pesquisas. Para Moreira, Lima e Malange (2024, p. 2):

> A evasão do curso de graduação é, hoje, um dos mais graves problemas na educação superior brasileira. Entendida como o desligamento permanente de um aluno de seu curso inicial de estudos antes de sua conclusão, a evasão consiste em uma questão complexa, difícil de ter suas causas mapeadas (Coimbra; Silva; Costa, 2021), visto que é influenciada por uma multiplicidade de fatores, internos e externos às instituições de educação superior (IES).

Os desafios para permanecer em um curso de nível superior acabam levando muitos estudantes à desistência do curso. São várias as motivações e condições produzidas pelas desigualdades sociais, econômicas, psicológicas, culturais e pedagógicas existentes na sociedade brasileira. A evasão influencia todo o campo educacional, porém, se intensificam no âmbito da governança das IES e do curso de graduação.

A elaboração e a implantação de políticas destinadas ao acesso e permanência dos estudantes nos cursos de educação superior, tornaram-se partes das prioridades das instituições universitárias, em observância aos princípios de proteção aos estudantes de diversos grupos sociais e ao direito à educação superior de qualidade. O direito à educação superior e as políticas institucionais para a permanência ganharam relevância no contexto da pandemia da COVID-19. Os indicadores referentes à continuidade nos anos seguintes revelaram que conhecer a trajetória educacional dos estudantes do Ensino Superior, passou a estar entre as estratégias da gestão das IES para promoverem a permanência no curso.

Pesquisas realizadas pela equipe do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Sociedade do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (NEPES/CE/UFPB), com foco no desafio da inclusão, acesso e permanência das IFES, desenvolveu a escala para a avaliação da permanência dos estudantes (Nakamura; Castelo Branco; Jezine, 2016). Os Parâmetros propostos e validados pela referida Escala

juntamente a fatores do perfil com socioeconômico e demográfico compôs instrumentos de pesquisa aplicados no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Sociedade do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (NEPES/CE/UFPB) (Moreira; Lima; Malange, 2024).

Com base na literatura nacional e internacional sobre trajetórias universitárias, as descobertas dessa análise realizada pelo NESUB/CEAM/UnB, mostraram fatores que influenciaram a não permanência no curso, dentre eles, a dificuldade em conciliar trabalho e estudo [...] em organizar tempo disponível para estudos; dificuldades emocionais para se dedicar aos estudos; falta de motivação para continuar estudando e [...] dificuldade em conciliar estudo e responsabilidades familiares" (Moreira; Lima; Malange, 2024, p. 8).

Apesar de abranger apenas as licenciaturas no período noturno, os resultados, bem como, o desenvolvimento do quadro teórico metodológico da pesquisa, evidenciaram elementos a serem abordados na proposição de indicadores para a criação de um sistema de trajetórias de estudante de Ensino Superior tanto na UnB como em outras universidades públicas.

Os projetos de pesquisas da UnB e da UFPB, adotam como modelo o estudo sobre trajetórias, mudanças de situações e abandonos, implementado durante 2014 a 2016, pela Universidade de Valência na Espanha, que analisou a trajetória e aplicou o sistema de alerta, para detectar estudantes suscetíveis à evasão (Villar *et al*., 2017). Os estudos de monitoramento da trajetória acadêmica, de modo geral envolveram o ingresso, as experiências no curso e a última fase do curso, onde os estudantes expressaram suas percepções sobre o curso, as interações e a instituição, sendo estudos complexos por abrangerem diferentes métodos de coleta de dados. Dessa forma, sua proposição resulta em estudo mais aprofundado de indicadores para análise e monitoramento das trajetórias acadêmicas (Moreira; Lima; Malange, 2024).

3.6 Indicadores para acompanhamento da trajetória via sistema de alerta

De acordo com Errandonea *et al.* (2023), no âmbito da educação foram propostas várias abordagens para apresentar o conceito de indicador educacional. Na década de 80, a discussão concentrou-se especialmente em torno dos indicadores quantitativos (avaliados através de escalas numéricas), mas, em um conceito mais amplo, os indicadores não se restringem a números e podem ser compreendidos também como de

caráter qualitativo. Para os autores essa definição possibilita que o conceito de indicador inclua outras perspectivas importantes da realidade educacional. Em outros aspectos, um indicador deve viabilizar o monitoramento do desempenho de determinado fenômeno e permitir a avaliação. Segundo Moreira, Lima e Malange (2024, p. 10):

> A definição de indicadores para um sistema de monitoramento da trajetória estudantil ao longo do curso necessita abarcar diferentes aspectos da realidade individual, social e institucional dos estudantes (Tinto, 1997). Inclui, assim, variáveis que refletem tanto a perspectiva da instituição quanto a perspectiva dos estudantes (Nunes; Veloso, 2016; Costa, 2009; Costa; Dias, 2015; García-Ros; Pérrez-González, 2011).

O Ministério da Educação instituiu em 1996 a Comissão Especial para elaboração de diagnóstico das causas da evasão (SESU/MEC; ANDIFES; ABRUEM, 1996), o relatório dessa comissão divulgou mais de 40 eventuais motivos divididos em três grandes grupos, sendo estes: “Fatores internos às instituições”, “Fatores externos às instituições” e “Fatores referentes a características individuais do estudante”.

Os autores Timmerman e Lorenzo-Seva (2011), adotam as seguintes categorias: “Fator Acadêmico”, “Fator Estrutural Pessoal”, “Fator Social” e “Fator Psicológico e Físico”, para indicar os fenômenos da evasão. Por outro lado, não é assinalado qual é o impacto de cada uma delas, nem sua mudança espacial ou temporal.

Oliveira (2019), recentemente indicou índices de efeitos de cada um desses fatores. Desse modo, em relação aos fatores associados às características individuais do estudante como a “Falta de comprometimento com a graduação”, “apoio familiar” e “tempo para estudo” podem ser fatores decisivos que podem implicar em evasão. Ao passo que a “Incapacidade de visualizar um futuro na profissão” é um motivo que pode ser classificado como de baixo impacto. Quanto aos fatores internos às instituições, “A falta de interesse/desejo pelo curso”, “Frustração pelo desempenho acadêmico”, “Avaliações muito difíceis” e “Dificuldade em compreender o conteúdo”, podem ser considerados influentes na decisão de deixar o curso.

De modo igual, itens como “Desagrado com as disciplinas”, “Falta de amizades na universidade” e “Falta de relação entre o conteúdo e a prática”, têm um resultado menor, mas ainda relevante no momento de decidir pelo abandono do curso. Já as causas externas às instituições (Fatores Físicos ou Psicológicos), “Alterações na saúde mental”, “Dificuldades para dormir” e “Alterações na saúde física”, de forma independente, apresentam de baixo a moderado impacto sobre a evasão.

Neste sentido, pesquisas desenvolvidas pelo N/ESUB/CCEAM/UnB e pela UNEMAT, elencaram 04 fatores para a constituição de um sistema de monitoramento e trajetórias em um sistema de alerta a evasão. Segundo os autores Moreira, Lima e Malange (2024, p. 11), as variáveis a serem observadas são:

> [...] o fator socioeconômico: a renda familiar, escolaridade do pai e da mãe, local de residência, tempo de deslocamento e trajetória pré-universitária; fator psicológico e físico: alterações na saúde mental e saúde física, dificuldade para dormir, falta de integração à dinâmica da universidade e de amizades, desagrado com a organização da universidade, com a infraestrutura e com os professores, falta de interação amigável com os professores; fator acadêmico: falta de desejo/interesse pelo curso, frustação pelo desempenho acadêmico, dificuldade em compreender o conteúdo, avaliações muito difíceis, quantidade de tarefas acadêmicas excessivas, falta de relação entre o conteúdo e a prática, dificuldade em obter trabalho com a graduação, desagrado com a disciplina; fatores estrutural pessoal: falta de comprometimento coma graduação, apoio familiar, tempo para estudo, condições financeiras e identificação com o curso, dificuldades ocasionada pelo turno do curso e em conciliar trabalho e estudo, incapacidade de visualizar um futuro na profissão.

No entanto, segundo Ambiel (2015), na literatura brasileira não foram encontrados instrumentos padronizados que sustentam especificamente os fatores possíveis que levam os estudantes a abandonarem seu curso, mesmo que haja uma quantidade significativa de pesquisas nacionais e internacionais analisando variáveis referentes à evasão.

Com base na suposição de que as causas identificadas pelas pesquisas N/ESUB/CCEAM/UnB e pela UNEMAT são corretas, pode-se inferir que os fatores motivacionais que surgem conjuntamente em diferentes combinações podem ter maior influência na decisão de desistir do curso. Dessa forma, dificuldades familiares e pedagógicas, individuais e institucionais, da mesma forma que as desigualdades sociais, em que aspectos como renda, gênero, cor da pele, orientação sexual e origem escolar, podem se somar e tornarem-se fatores mais preponderantes para a perda de vínculo com o curso.

Moreira, Lima e Malange (2024), concluíram que a metodologia para identificar fatores que levam à evasão, devem estar baseadas no contexto da IES, e nas características individuais dos estudantes. No sistema de alerta desenvolvido pela Universidade de Valencia, as fontes secundárias são insuficientes para o monitoramento da trajetória estudantil. Desse modo, as IES que desejam acompanhar seus estudantes devem criar mecanismos próprios com coleta de informações primárias e análises longitudinais.

4 ELEMENTOS HISTÓRICOS DA DEFICIÊNCIA: LUTAS E CONQUISTAS E DA FILANTROPIA/ASSISTENCIALISMO À BUSCA PELO PROTAGONISMO

"Nada sobre nós sem nós."

Sassaki (2007)

Nesta subseção buscamos apresentar um regaste dos principais fatos históricos e contextos sociais e políticos para compreender como se constituiu o reconhecimento das pessoas com deficiência como sujeito de direitos, e assim visualizar como foram moldadas as configurações atuais.

O contexto da exclusão social e educacional não é novo e tem se espalhado com frequência nos últimos anos, quando discutido e associado ao debate da inclusão. Levando em conta os processos históricos excludentes, não tem como se tratar de inclusão sem referir à exclusão e as dimensões que envolvem as contradições entre estes dois processos: exclusão e inclusão. Nesse sentido, Guhur (2003, p. 52) aponta que:

> [...] a discussão sobre inclusão deve ser feita na sua interface com a exclusão social – na sua contraditoriedade, e não negação – num movimento que compreende, para além de análises centradas em aspectos sociológicos, pedagógicos, sociais, legais e outros, a articulação destes com outras múltiplas dimensões: a econômica, a política, a social, a individual, a relacional, a subjetiva, etc., não se entendendo nenhuma delas, sozinha, como a determinação principal.

A sequência dos acontecimentos não evidencia que os avanços foram contínuos e nem que se desenvolveram de forma linear em todos os locais do mundo. Contextualizar a inclusão sem antes indicar e apresentar o contexto das sociedades e dos períodos que de maneira contínua reproduziram situações de exclusão e subjugação das pessoas com deficiência é um erro.

De acordo com a perspectivas de diversos autores que investigaram a história da educação especial no Brasil e no mundo, o panorama sobre deficiência estrutura-se da seguinte maneira: processo da exclusão/omissão, da institucionalização, da integração e o contemporâneo, que busca promover o protagonismo desses indivíduos.

Para compreender a longevidade escolar desses indivíduos é necessário verificar as condições históricas e as lutas, que foram fatores fundamentais para a permanência das pessoas com deficiência em diversos ambientes, inclusive os educacionais. Como Ferreira (1994), Correia (1997), Glat e Oliveira (2003), Mazzotta (2011), Mendes (2006), Maior (2017), entre outros. Maior (2017, p. 30) explica que acerca desses momentos da história:

> A presença de diferenças entre os seres humanos tem sido, por séculos, motivo de eliminação, exclusão e formas diversas de segregação das pessoas com deficiência, tomadas como risco à sociedade, como doentes e como incapazes. Em todas essas situações manifesta-se a opressão daqueles que detêm o poder sobre os indivíduos em situação de vulnerabilidade. Da invisibilidade à convivência social, houve longa trajetória representada pelas medidas caritativas e assistencialistas, que mantiveram as pessoas com deficiência isoladas nos espaços da família ou em instituições de confinamento (Maior, 2017, p. 30).

De acordo com Valdés (2006), para refletir sobre o processo de acesso e permanência desses estudantes ao longo tempo, deve-se examinar os fatores que contribuíram para que esses sujeitos, na maioria das vezes, ingressassem tardiamente no Ensino Superior. Desse modo, é necessário compreender como o processo ocorreu, quais foram e quais são seus espaços de fala e a origem desses sujeitos, bem como as transformações e lutas que impulsionaram a educação básica em relação à educação inclusiva. Atualmente, apesar dos desafios as pessoas com deficiência estão ingressando nesse nível de ensino até mesmo antes do que Valdés (2006) observou.

Maior (2017), afirma que a garantia de direitos para as pessoas com deficiência é uma conquista recente. Atualmente, crianças, jovens e adultos com algum tipo de deficiência são reconhecidos como sujeitos de direito, devendo participar plenamente da vida social e contribuir para o progresso da sociedade. Conforme Magnabosco e Souza (2019):

> A relação que a sociedade estabelece com as pessoas com deficiência se constitui historicamente como desafio, variando desde a exclusão desses sujeitos do convívio social, internando-os em hospitais psiquiátricos, no século XVI, até a sua inserção nos diversos espaços sociais possibilitada pela realização de adaptações com vistas à superação das barreiras interpostas. Os paradigmas referentes a tal processo tem sido modificados, bem como progrediu a inserção das pessoas com deficiência na sociedade (Magnabosco; Souza, 2019, p.1).

As discussões referentes aos processos de inclusão no contexto educacional contemporâneo ocorrem de forma dinâmica e gradual, resultado da implementação de políticas públicas e planos de ações direcionados para assegurar os direitos das pessoas com deficiência de receberem educação e de participarem socialmente como qualquer outro indivíduo, com direitos e responsabilidades. É importante refletir sobre como a diferença é constituída nas áreas sociais das pessoas com deficiência e como, nestas áreas, tais direitos são estabelecidos.

A diferença representa uma característica que marca o indivíduo em um campo específico, e, portanto, não pode ser vista de forma simplista ou binária, como uma

comparação entre alguém e um referencial, ou seja, o "normal" *versus* "anormal", com o suposto normal atuando como um padrão ou modelo em relação aos demais. Esta temática ganha maior relevância quando abordamos as diferenças que marginalizam/inferiorizam, criando uma "anormalidade", que ainda precisa ser superada.

Burbules (1997), explica que as concepções de normalidade ou semelhança simbolizam a perspectiva de concordância com uma série de matrizes/modelos predominantes na sociedade. Mesmo que as diferenças sejam identificadas, elas são avaliadas com base em normas e/ou categorias determinadas. Dessa forma, devemos considerar a diferença de maneira específica. Assim, Silva (2002), expõe que:

> A diferença não tem nada a ver com o diferente. A redução da diferença ao diferente equivale a uma redução da diferença à identidade. [...] A diferença não é uma relação entre o um e o outro. Ela é simplesmente um devir-outro. [...] A diferença é mais da ordem da anomalia que da anormalidade: mais do que um desvio da norma, a diferença é um movimento sem lei (Silva, 2002, p.66)

A diferença não é apenas uma comparação ou um desvio em relação às normas pré-estabelecidas, mas um processo contínuo de mudança, ou seja, o "devir do outro'. Já a anomalia, embora escape às leis ou padrões estabelecidos (anormalidade), não deve ser vista negativamente, mas como uma representação da diferença. Assim, a diferença é um movimento aberto e dinâmico que não se submete às leis pré-definidas.

A identidade é uma construção social e simbólica caracterizada pela diferença. A identidade e a diferença são construídas a partir da linguagem, portanto decorrente da cultura social, o sujeito então é moldado dentro de uma estrutura discursiva. Diante da sociedade, os sujeitos com deficiência são identificados e marcados a partir da sua deficiência, formando uma representação esperada de si. Assim, são vistos como incapazes ou que em nenhum momento conseguirão ocupar o espaço social, matricular-se em uma instituição de ensino regular e, ainda mais distante, ingressar no Ensino Superior. De acordo com Silva (2000):

> A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (Silva, 2000, p. 03.).

Silva (2000), destaca que a identidade e a diferença não estão isentas de conflitos e disputas, pois influenciam e são influenciadas pelas dinâmicas de poder. O autor define

essa distinção como central para a produção e compreensão desses conceitos, porém enfatiza que outras ações e relações também representam esses processos de distinção, como:

> São outras tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir (“estes pertencem, aqueles não”); demarcar fronteiras (“nós” e “eles”); classificar (“bons e maus”; “puros e impuros”; “desenvolvidos e primitivos”; “racionais e irracionais”); normalizar (“nós somos normais; eles são anormais”) (Silva, 2000, p.03).

Para que se chegasse aos aspectos das concepções atuais, há muito tempo foram travadas várias lutas. Santiago (2009), diz que a análise histórica é fundamental para compreender os processos de exclusão enfrentados pelas pessoas com deficiência nos ambientes sociais e educacionais, bem como, ajuda vislumbrar os avanços obtidos para inclusão por meio dos movimentos das pessoas com deficiência, familiares e educadores.

O entendimento e tratamento em relação a deficiência nas principais sociedades antigas da humanidade se deu de diferentes maneiras. Desde a pré-história os aspectos da sobrevivência prevaleciam entre os seres humanos, habilidades essenciais para a caça e abrigo, as pessoas que não possuíam habilidades para essas ações eram abandonadas ou exterminadas naturalmente por não conseguir prover suas próprias necessidades básicas (Alcoba, 2008).

De acordo com Correia (1997), as primeiras evidências sobre pessoas com deficiência remontam à antiguidade. As civilizações egípcias, estabeleceram suas atividades produtivas à margem do rio Nilo e passavam por diversas dificuldades nos períodos seca e as inundações, o que não favorecia a sobrevivência de pessoas com deficiência, pois estas eram vistas como sem habilidades e forças físicas/mentais para agir rapidamente diante dos fenômenos naturais. Nas atividades laborais como construção de pirâmides também eram excluídas por considerá-las sem aptidões necessárias aos serviços. A crença religiosa nessa civilização também contribuiu para exclusão, sendo vistas como marcadas pelos deuses devidos erros de vidas de seus antepassados.

Na Grécia, as pessoas com deficiência, “por contrariarem o ideal contido na sociedade grega, não eram dignas de aspirar uma vida humana total e útil à polis” (Martins, 1999, p. 128), sendo que as práticas de exclusão e abandonos eram comuns. As crianças que nasciam com deficiência eram tratadas com extrema crueldade e deixadas à própria sorte para morrer em montanhas isoladas (Gugel, 2015). A sociedade grega, especificamente nas cidades de Esparta e Atenas possuíam a cultura de supervalorizar o

corpo humano devido às expectativas militares. Por serem civilizações marcadas por grandes guerras, enfrentavam dificuldades em aceitar corpos que não correspondiam aos padrões esperados.

Na Roma Antiga, a criação da Lei das Doze Tábuas deu origem ao direto romano e permitia o sacrifício de crianças nascidas com má-formação física (Brogna, 2009). A cultura judaico-cristã concebia a deficiência na perspectiva teológica, sendo que as pessoas com deficiência, apesar de não serem exterminadas viviam em lugares fora do convívio social. Nesse período, as pessoas com deficiência não tinham qualquer possibilidade de participação na vida social, educacional ou profissional.

Na Idade Média, a concepção de extermínio de pessoas com deficiência foi alterada a partir do surgimento do Cristianismo, pois Jesus Cristo defendia as pessoas com deficiência e suas ações tinham como fundamento a igualdade cristã, perante a qual todos somos filhos de Deus. Durante a Idade Média (476-1453) e Idade Moderna (1453-1789), as pessoas com deficiência eram submetidas a diversos tipos de punição.

Na Idade Média, a deficiência estava associada aos fatores demoníacos e aos castigos de Deus, sob a visão obscurecida da igreja, que ainda era predominante socialmente. Segundo Ferreira (1994, p.67), a deficiência era vista como uma "[...] marca da punição divina, a expiação dos pecados; outra dizia respeito à expressão do poder sobrenatural, ou seja, o acesso às verdades inatingíveis para a maioria".

Dessa forma, quem possuía alguma deficiência deveria conviver com ela para 'redimir' seus pecados. Já no Brasil[12], com a influência do cristianismo a pessoa com deficiência adquiriu o reconhecimento como "ser humano", "com alma", devendo permanecer integrado à sociedade, diferentemente de antes. Entretanto, a ideia de igualdade moral ou teológica até a chegada do iluminismo não refletiu na igualdade civil, na vida cotidiana ou nas leis da sociedade.

Segundo Silva (2010), como consequência, as ações segregativas eram bastante comuns e o abandono passou a ser condenado. As pessoas com deficiência então passaram a ser excluídas e isoladas em asilos, igrejas, conventos, manicômios, hospitais e instituições especializadas que eram mantidas pela igreja. Esse momento histórico foi marcado pelo processo de institucionalização, relacionado ao assistencialismo, à caridade

[12] Abordamos a educação inclusiva com mais detalhes no Brasil a partir da página 105.

e à filantropia. Entretanto, isso não culminou na integração das PcD nos diferentes contextos políticos, sociais, econômicos e educacionais das comunidades da época.

De acordo com Silva e Oliveira (2013), durante a Idade Média as pessoas com deficiência sofriam discriminações, sendo vistas como “sem prontidão para a escola” ou não educáveis, além de serem privados do acesso a uma escola pública, sob a justificativa de que deveriam permanecer em casa ou em instituições específicas.

Beyer (2006), ressalta que, a educação durante o Renascimento passou a ser um instrumento de ascensão social para a burguesia, porém mesmo que a educação fosse de acesso de todos, para a população trabalhadora destinava apenas à educação mínima, pois a formação técnica limitada ao comércio pertencia a burguesia, enquanto para a elite era reservada a educação superior. Dessa forma, a educação para todos ainda não existia.

A Idade Moderna trouxe consigo o avanço da medicina e a “[...] a deficiência deixa de ter uma visão teológica e passa a ser estudada como uma disfunção orgânica” Jezine e Galdino (2010, p. 100), assim, todos os fatores associados às pessoas com deficiência deixaram de ser questões tratadas pela igreja, sobretudo pela igreja católica, e passaram a ser foco da visão científica e de análise e intervenção da medicina a partir de um modelo biológico, atribuído ao sujeito e identificando-o pela sua deficiência.

O preconceito e a hostilidade permaneceram até a Idade Contemporânea quando iniciaram as noções de inclusão social. Na Modernidade, questões relacionadas ao capacitismo e ao modelo médico confrontaram diretamente com o modelo social da deficiência, que busca valorizar as vozes das pessoas com deficiência, junto com suas perspectivas humanas e políticas.

Ferreira (1994), aponta que foi em meados do século XVI que começaram os primeiros estudos sobre as pessoas com deficiência:

> as primeiras reações científicas à visão teológica da deficiência, da parte dos médicos e alquimistas Paracelsus (1493 – 1541) e Cordano (1501 – 1576). Esses, contestando a teoria demonológica, percebem-na como um problema médico destacando que as pessoas deficientes mereciam tratamento e não punição ou exorcismo (Martins, 1999, p. 132).

Galdino (2015), ressalta que, nesse período apesar das experiências inovadoras, o afastamento e isolamento dessas pessoas permaneceu por mais dois séculos. No século XIX, a implementação da educação obrigatória concedeu possibilidades para que as pessoas com deficiência recebessem formação educacional em ambiente escolar.

No entanto, a escola não conseguiu atender às necessidades de aprendizagem de todos os alunos juntos, resultando no surgimento das classes especiais. Os alunos rotulados como difíceis de lidar eram direcionados para essas classes, que faziam parte das escolas regulares.

Silva (2009), aponta que, o processo de escolarização das pessoas com deficiência durante o século XIX e início do século XX, eram realizadas em instituições com caráter assistencialista, distantes dos povoados e das cidades e a estes eram negadas matrículas em uma escola com alunos ditos "normais", pois consideravam que as pessoas com deficiência teriam melhor atendimento às suas necessidades em escolas "especializadas".

Após as duas grandes guerras mundiais registrou-se um crescimento no número de escolas e classes especiais, particularmente em função do alto índice de soldados mutilados que retornavam das guerras. A escolarização dos sujeitos com deficiência, no entanto, estava sendo estruturada de maneira segregada, ou seja, fora do sistema educacional regular, sendo desenvolvida em escolas ou classes especiais. De acordo com Mendes (2006, p. 387-388) o fundamento para essa segregação era a "[...] crença de que eles seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados". Crença esta que, posteriormente, seria questionada por pais e educadores por meio de movimentos em defesa da integração escolar.

A mobilização em prol do direito à escolarização realizada por pais e grupos de pessoas com deficiência, sobretudo no período pós-guerra, contribuiu para a efetivação de direitos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, criada pela Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos determinou a educação para todos sem qualquer tipo de distinção (art. II). A instrução nos níveis elementares e fundamentais com gratuidade, além de definir educação acessível nos níveis técnico-profissional e superior. Cabe ressaltar que, para falar de inclusão nos remetemos ao entendimento de Antunes (2016), que diz que o conceito atual de cidadania e direito foi difundido a partir da declaração de direitos humanos e nos pressupostos da Revolução Francesa, em busca da universalização para todos, independentemente de qualquer condição. A construção da cidadania se deu de maneira inversa, fruto do contexto político da ditadura militar, fazendo com que os direitos sociais procedessem os demais. Pela

lógica, a sequência de direitos seriam: civis, políticos e por último os sociais (Antunes, 2016).

Neste sentido, no final da década de 1960, pais, pessoas com deficiência e educadores iniciaram nos países nórdicos as iniciativas voltadas à integração escolar, contestando as ações sociais e educacionais de segregação, bem como as práticas sociais acerca das pessoas com deficiência.

> Contudo, é o princípio da igualdade de direitos que conduz o questionamento de pais, educadores, profissionais e deficientes, dentre outros a rever atitudes e práticas preconceituosas¸ principalmente em relação às pessoas com deficiência intelectual, e faz emergir movimentos a favor da integração como alternativa a segregação (Jezine e Junior, 2011, p. 46).

A integração fundamentou-se no princípio de normalização, cuja base central afirmava que todas as pessoas com deficiência deveriam ter os mesmos direitos de vivenciar o padrão de vida considerado comum, participando de forma igualitária em todas as atividades dos grupos da mesma faixa etária (Mendes, 2006). Este princípio está alinhado com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que definiu em seu artigo I a igualdade e liberdade em dignidade e direitos à todas as pessoas.

O modelo de integração visava adequar as pessoas com deficiência no padrão de vida predominante na sociedade, ou seja, para participarem da vida em sociedade precisavam se adaptar ao modelo tido como "normal". Segundo Saad (2003, p. 59), "a integração segue, de certa forma, o modelo médico da deficiência, uma vez que procura tornar a pessoa ´melhorada` para poder participar da sociedade". Nesse sentido, Mendes (2006, p. 389) aponta que:

> Tal proposta trouxe o desenvolvimento de vários tipos de ações que visavam a integrar essa população na comunidade, com a finalidade de usar meios normativos para promover e/ou manter características, experiências e comportamentos pessoais tão normais quanto possíveis.

Os indivíduos que não conseguissem adaptar-se à convivência social eram afastados e relegados novamente à segregação. Na integração escolar, o funcionamento seguia o sistema em cascata, ou seja, a educação era organizada em diferentes níveis de integração: em escolas especiais, lares, hospitais ou residências; na classe especial em tempo integral ou parcial, e na classe comum com ou sem apoio, ou ainda associada a serviços complementares (Mendes, 2006).

De acordo com o nível de potencialidade e desenvolvimento demonstrado pelo aluno, ocorreria a transição de um nível a outro. Todavia, conforme Mantoan (2006, p.

195), nesse modelo de cascata "[...] os alunos que migram das escolas comuns para os serviços da educação especial muito raramente se deslocavam para os menos segregados e, raramente retornam/ingressam às salas de aula no ensino regular", ou seja, dificilmente acontecia a transferência de aluno com deficiência de um nível segregado para um nível com menor segregação.

Dessa forma, o modelo de integração prevaleceu globalmente até a década de 1980, quando as críticas a este modelo se tornaram mais evidentes, especialmente, devido ao insucesso na integração de alunos com deficiência nas classes regulares. Como muitos não conseguiam se adaptar ao modelo educacional e não alcançavam os avanços exigidos pela instituição, eram transferidos para classes especiais nas escolas regulares ou para escola de educação especial. A escola não tinha a intenção de se adaptar, partindo do pressuposto de que o aluno com deficiência é quem precisava se adaptar para aprender na escola comum.

No fim da década de 1980, ao mesmo tempo em que o modelo de integração escolar se consolidava, o movimento pela inclusão começou a ganhar notoriedade. Este movimento teve origem nos Estados Unidos a partir das décadas de 1950 e 1960, através da ação conjunta entre líderes da educação especial e pais de alunos com deficiência. Eles reivindicavam "[...] os direitos dos alunos com deficiência de aprender em ambientes escolares mais normalizados, junto com seus pares" Stainback e Stainback (1999, p. 39), e destacavam os problemas gerados pela segregação. A partir desse momento, a inclusão de alunos com deficiência nas turmas regulares foi sendo progressivamente garantida no sistema educacional americano, sendo que, a princípio, dois movimentos se destacaram: a "Regular Education Iniciative [13] (REI)" e a "Full Inclusion[14]".

Em 1986 foi criada a "Iniciativa da Educação Regular" pelo U. S. Department of Education Office of Special Education and Rehabilitative Services[15]. O intuito era consolidar os serviços da educação regular e da educação especial de modo a garantir que os alunos com deficiência pudessem receber um atendimento mais eficaz em suas necessidades educacionais**.** Quanto à essa questão, Stainback e Stainback (1999, p.40) diz que "o propósito da REI era desenvolver maneiras para atender alunos portadores[16] de

[13]Traduzido como "Iniciativa da Educação Regular".
[14] Traduzido como Inclusão Total.
[15] Traduzido como "Divisão de Educação Especial e Serviços de Reabilitação do Departamento de Educação dos Estados Unidos".
[16] Termo utilizado para se referir as pessoas com deficiência, na data de publicação da obra dos autores Stainback e Stainback (1999)

deficiência em classes regulares, encorajando os programas de educação especial a desenvolverem uma parceria com a educação regular". Assim, os alunos com deficiência seriam atendidos na própria classe regular. Contudo, a proposta de "Iniciativa da Educação Regular", não teve uma boa aceitação por parte dos profissionais da educação, sendo considerada como responsável pelo enfraquecimento dos direitos das pessoas com deficiência.

A "Iniciativa da Educação Regular", assim como a "Inclusão Total", apoiava a união entre a educação regular e a educação especial. No entanto, o aspecto que os diferenciava era, principalmente, o público a quem se destinavam. A "Iniciativa da Educação Regular" promovia a inclusão escolar de alunos com deficiência leves ou moderadas, ao passo que a "Inclusão Total" defendia "[...] a participação em tempo integral na classe comum apropriada à idade, para todos os estudantes, a despeito do quão extensivas fossem suas limitações" (Mendes, 2006, p. 393).

Estes dois movimentos foram fundamentais para transferir para a escola a responsabilidade de se adaptar às necessidades dos alunos, sendo o contrário da proposta de integração escolar, que demandava que os alunos se ajustassem ao modelo da escola.

A educação voltada para pessoas com deficiência ganhou visibilidade nos Estados Unidos na década de 1980 a partir das duas principais correntes inclusivas: a de "inclusão total", que priorizava o acesso restrito às classes regulares, sem atendimentos da educação especial independente da dificuldade apresentada e a "educação inclusiva", que apoiava as classes comuns, mas mantinha os serviços especializados. Mendes (2006, p. 394) aponta que:

> [...] estando num dos extremos a proposta de inclusão total, que advoga a colocação de todos os estudantes, independentemente do grau e tipo de incapacidade, na classe comum da escola próxima à sua residência, e a eliminação total do atual modelo de prestação baseado num contínuo de serviços de apoio de ensino especial. Do outro lado estão os adeptos da educação inclusiva, que consideram que a melhor colocação seria sempre na classe comum, embora admitindo a possibilidade de serviços de suportes, ou mesmo ambientes diferenciados (tais como classes de recursos, classes especiais parciais ou autocontidas, escolas especiais ou residenciais).

Com as alterações no contexto econômico global na década de 1990 e influenciado pela globalização a inclusão ganhou destaque nos âmbitos políticos e acadêmicos como uma forma de garantir o acesso aos direitos sociais. Acordos internacionais começaram a ser firmados com o objetivo de garantir o direito universal à

educação, incluindo as pessoas com deficiência, com a adesão de diversos países, entre eles o Brasil.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos ocorrida na cidade de Jomtien, na Tailândia (1990) deu origem à Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, na qual são declarados os direitos de todas as pessoas a uma educação de qualidade direcionada à aprendizagem, em espaços adequados e com recursos essenciais para assegurar as demandas básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos.

> As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990).

No que se refere a educação de pessoas com deficiência, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem estabelece em seu art. 3º, parágrafo 5, que:

> As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990).

A proposta da educação inclusiva se faz presente, sobretudo, no final do parágrafo 5, quando o texto menciona que a educação das pessoas com deficiência deve ser contemplada no sistema de educação geral. As propostas da educação inclusiva e a garantia dos direitos à educação são reafirmadas e ressaltadas globalmente na Conferência Mundial de Educação Especial (Salamanca, 1994). Estiveram presentes na Conferência Mundial de Educação Especial, 25 organizações internacionais e 88 representantes de governos. O texto dessa declaração, conforme foi determinado na Declaração Universal de Direitos Humanos e na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, reforça o direito das pessoas com deficiência à educação, estabelecendo as ações para que a inclusão educacional de crianças, jovens e adultos fosse assegurada.

A importância, a necessidade e os benefícios de criar um ambiente escolar inclusivo também são citados na Declaração de Salamanca, que valoriza a especificidade de cada aluno como base para as estratégias de ensino. O documento especifica que:

> [...] 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 (UNESCO, 1994).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a Declaração de Salamanca direcionaram e elaboraram políticas públicas e a estruturação do sistema ensino em diversos países, incluindo o Brasil, que por um longo período operou em espaços segregados para a disponibilização de serviços médicos e educacionais para as pessoas com deficiência.

Deste modo, observa-se um aumento na visibilidade da inclusão em um contexto em que o cenário econômico é favorecido pela desigualdade social, pela exclusão e pela competição. Nesta perspectiva, evidencia-se uma das contradições de "[...] uma forma de organização social que não só se baseia na desigualdade, mas que dela se nutre, apesar do discurso dominante em contrário e da crença no poder libertário e democratizador da educação" (Guhur, 2003, p. 48).

A proposta inclusiva defende que todos tenham pleno acesso aos direitos garantidos pela constituição, entre os quais estão a educação, por outro lado o modelo capitalista "[...] o acesso aos bens e serviços nas mesmas condições não é pertinente à lógica do sistema, que para sua manutenção, a exploração da força de trabalho dos sujeitos é um dos meios mais eficazes" (Maciel, 2009, p. 33). Dentro do contexto da sociedade globalizada, a inclusão sofre limitações em virtude das contradições que persistem entre o discurso apresentado e o sistema econômico que prevalece na sociedade. Por outro lado, os mecanismos excludentes presentes na sociedade neoliberal resultam em maior visibilidade para a inclusão, como aponta Rodrigues (2006, p. 1):

> É nesse terreno controverso, desigual e crescentemente complexo que a inclusão (seja social seja educativa) procura prevalecer. Nesse aspecto, poder-se-ia dizer que, quanto mais a exclusão social efetivamente cresce, mais se fala em inclusão (Grifos do autor).

Assim, a partir das análises realizadas ao debruçar-se sobre a evolução histórica da educação das pessoas com deficiência, até o presente momento, a definição acerca da inclusão de Garcia (2004, p. 02), permanece pertinente:

> [...] inclusão consiste na relação travada em contexto histórico social, por sujeitos sociais, ou seja, uma prática complexa e contraditória, com sentido de luta, de embate, que convive necessariamente com seu contrário – a exclusão –, mas que se estabelece na direção de que questionar e superar práticas sociais baseadas na desigualdade.

Ao abordar a evolução da educação das pessoas com deficiência no Brasil, observa-se que este esteve alinhado à tendencia mundial, no que diz respeito a processos históricos de exclusão. Como será exposto a seguir, a história da educação das pessoas com deficiência começa a ganhar força no Brasil em meados do século XX, através das ações sociais, promovidas por profissionais da educação, pais de pessoas com deficiência e pelas próprias pessoas com deficiência, fortalecendo-se nas décadas de 1980 e 1990, após o fim da ditadura militar e a repercussão internacional do movimento inclusivo, com maior predominância nos Estados Unidos e na Europa, bem como impulsionado pelas políticas de Educação para Todos.

4.1 Educação especial e inclusiva no Brasil

Nesta subseção abordamos algumas concepções, legislações e ações que orientaram e orientam o processo de educação das pessoas com deficiência no âmbito brasileiro.

Para tanto, iniciaremos apresentado dois conceitos fundamentais. Para Cunha (2010), o conceito de inclusão origina-se do verbo incluir e no latim deriva-se da palavra "*includere*" que significa "abranger, compreender, envolver" (Cunha, 2010, p. 354). Segundo Mazzotta (2010, p. 79), no ambiente social, a Inclusão é compreendida como a "concretização das melhores condições possíveis de comunicação e participação ativa, concretizando os ideais de justiça social".

Neste contexto, a comunicação se estabelece como uma necessidade humana essencial, pois possibilita a inclusão dos indivíduos. A participação ativa prioriza o movimento que incentiva a autonomia dos indivíduos, independentemente dos impedimentos que apresentem. A justiça social é fruto de um processo que enxerga a outra pessoa como detentora de "identidade, dignidade e potência" (Uchôa e Chacon, 2022, p. 2).

Nem sempre a identidade da pessoa com deficiência é reconhecida, "Daí que a vida, a liberdade, o trabalho, nunca são dados naturalmente, uma identidade humana é sempre negação do que a nega" Ciampa (2005, p. 38). O caminho para a inclusão exige essa dinâmica de desconsiderar o que exclui, e assim, valorizar a vida dos indivíduos. Esse processo se conecta à justiça social que se materializa, sobretudo, por uma questão política e social (Ciampa, 2005).

Por sua vez, a educação especial “modalidade de ensino que realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto à sua utilização nas turmas comuns do Ensino Regular” Brasil (2008, p. 16). Ainda se destaca a necessidade de assegurar às pessoas com deficiência, transtornos e superdotação, o acesso aos níveis mais elevados de ensino.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), nos apresenta melhores compreensões sobre os tipos de deficiência, transtornos e superdotação, assim:

> Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros (Brasil, 2008, p.15).

É importante destacar que, com a implementação da Lei 12.764/2012, a pessoa com Transtorno do Espectro Autista passa também a compor o grupo das pessoas com deficiência amparadas pela LBI (2015). Para compreender o processo de inclusão no Brasil, é necessário realizar uma análise interpretativa e sistêmica das políticas existentes.

Considerando a história da organização política e social da Educação Inclusiva em nível mundial, é possível também refletir sobre esse movimento em nosso país, onde segundo dados do IBGE (2022), 8,9% da população brasileira se declarou com algum tipo de deficiência, representando cerca de 18,6 milhões de pessoas em relação à população geral. Utilizaremos autores como Mazzotta (2011), Junior (2010) e Maior (2017) que trouxeram importantes contribuições para o campo da educação especial.

No Brasil, até o século XVIII, não existia nenhum tipo de serviço destinado ao atendimento das pessoas com deficiência. Estas eram mantidas isoladas do convívio social em locais segregados. Em 1807, com a chegada da família real ao Brasil, ocorreram

mudanças[17] no país, assim como no tratamento oferecido às pessoas com deficiência. Segundo Junior (2010):

> As pessoas com deficiência eram confinadas pela família e, em caso de desordem pública, recolhidas às Santas Casas ou às prisões. As pessoas com hanseníase eram isoladas em espaços de reclusão, como o Hospital dos Lázaros, fundado em 1741. A pessoa atingida por hanseníase era denominada "leprosa", "insuportável" ou "morfética". A doença provocava horror pela aparência física do doente não tratado - eles possuíam lesões ulcerantes na pele e deformidades nas extremidades do corpo -, que era lançado no isolamento dos leprosários e na exclusão do convívio social. A chegada da Corte portuguesa ao Brasil e o início do período imperial mudaram essa realidade (Junior, 2010, p. 22).

Em 18 de julho 1841, por meio do Decreto nº 82, foi criado no Rio de Janeiro, o Hospício Dom Pedro II, vinculado à Santa Casa de Misericórdia e "[...] destinado privativamente para o tratamento de alienados[...]" (Junior, 2010, p. 22), no qual, mais tarde foi desintegrado da Santa Casa de Misericórdia, recebendo o nome de Hospício Nacional de Alienados.

De acordo com Mazzotta (2011, p. 27), na segunda metade do século XIX, alguns profissionais da educação "Inspirados em experiências concretizadas na Europa e nos Estados Unidos da América do Norte [...] iniciaram [...] a organização de serviços para atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos", realizados de forma independente e caracterizados como de iniciativas públicas e privadas.

No âmbito da deficiência visual, no ano de 1854, através do Decreto Imperial nº. 1.428, "[...] D. Pedro II fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos" [18] (Mazzotta, 2011, p. 28). O instituto foi considerado pioneiro no atendimento educacional às pessoas com deficiência no país, e, após sua fundação, foram criadas outras instituições, entre as quais se destacam o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos[19], instituído em setembro de 1857 por D. Pedro II.

As principais atividades dessas duas instituições consistiam no ensino de ofícios, que aconteciam por meio de "Oficinas de tipografia e encadernação para os meninos cegos e de tricô para as meninas; oficinas de sapataria, encadernação, pautação e douração para os meninos surdos" (Sucow da Fonseca, 1986 *apud* Mazzotta, 2011, p. 30).

---

[17] Dentre as quais se destacam: a fundação do Banco do Brasil, a criação da Imprensa Régia, a abertura de escolas (sendo duas de medicina), a fundação da Academia de Belas-Artes, a criação da Biblioteca Real, do Jardim Botânico e do Museu Real (Figueira, 2002, p. 234).

[18] No ano de1981, passou denominar-se Instituto Benjamin Constant através do Decreto n. 1.320.

[19] No ano de 1957, passou denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos através da Lei n. 3.198.

A respeito ao atendimento de pessoas com deficiência mental,[20] encontra-se registrado no estado da Bahia, o Hospital Estadual de Salvador, que a partir de 1874 passou a realizar atendimentos assistenciais (não educacionais). Segundo Junior (2010), durante o século XIX, a prestação de serviço às pessoas com deficiência concentrou-se na capital do império, e se caracterizou, em sua maioria, em atendimentos que segregavam as pessoas com deficiência da convivência social. É importante destacar que, somente as pessoas com deficiência visual e surdez eram contempladas com ações para a educação no século XIX, ou seja, a educação não abrangia à todas as diversidades desse grupo.

Até meados do século XX, o Brasil contava com 54 instituições mantidas pelas iniciativas oficiais para o atendimento de pessoas com deficiência, sendo 41 para atendimento da deficiência intelectual e 13 para outros tipos de deficiência. Em caráter não governamental somavam 11 instituições, sendo 02 para atendimento das pessoas com deficiência intelectual e 09 para pessoas com outras deficiências. Júnior (2010, p. 25), diz que "as principais iniciativas para atender a deficiência intelectual desse período foram dos movimentos pestalozziano e apaeano".

Por um longo período, a deficiência intelectual foi vista como uma forma de loucura e tratada em hospícios. Contudo, pesquisas[21] realizadas no início do século XX, sobre a etiologia/causa dessa deficiência, possibilitaram que essas pessoas tivessem o acesso à educação. Durante o século XX, outras instituições foram sendo fundadas pela sociedade civil, entre elas, as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e as Sociedades Pestalozzi organizadas, respectivamente, por iniciativas dos Movimentos Apaeanos criados em 1954 na cidade do Rio de Janeiro. Estes movimentos tinham o apoio de pais, amigos, professores e médicos de pessoas com deficiência e eram inspirados por Beatrice Bemis, mãe de criança com síndrome de Down, assim como o Pestalozziano, fundado em 1926 em Canoas, Rio grande do Sul e inspirado no pedagogo suíço Johann Heinrich Pestalozzi. A proposta da educação especial foi reconhecida como um avanço significativo para a época.

---

[20] Atualmente, a definição adequada, conforme a Lei brasileira de inclusão é pessoas com deficiência intelectual.

[21] Monografia sobre educação e tratamento médico pedagógico dos "idiotas", produzida pelo médico Carlos Eira, em 1990; tese intitulada "Introdução ao estudo da deficiência mental (oligofrenias)", produzida por Clóvis de Faria Alvim, em 1958, e, o livro "Deficiência mental", de Stanislau Krynski, publicado em 1969.

Desde o ano de 1932, por iniciativa da professora e psicóloga Helena Antipoff, [22]em diversos estados brasileiros foram fundados outros institutos e sociedades Pestalozzi. Após 1952 o movimento continuou em expansão no país, principalmente na década de 1970, com a criação da Federação das Sociedades Pestalozzi (FENASP).

Em 1955, o Movimento Pestalozziano cedeu espaço onde passou a funcionar a sede da Associação da APAE, que iniciou o desenvolvimento de trabalhos pedagógicos. Posteriormente a instituição criou a primeira oficina pedagógica com realização de atividades profissionalizantes e, em 1962 foi instituída a Federação Nacional de APAES (FENAPAES).

Além dos já citados, a partir da década de 1950 e 1960, após a Declaração dos direitos humanos surgiram novos movimentos sociais. Na década de 1960, começaram a surgir os movimentos dos cegos, surdos e a organização das pessoas com deficiência física. Esses movimentos "[...] conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e marginalização [...]" (Mendes, 2006, p. 288).

As iniciativas desses movimentos organizados intensificaram os debates e avanços na legislação e no atendimento educacional especializado das pessoas com deficiência. De acordo com Galdino (2015, p. 37), "ainda na década de 1950, o Governo Federal criou, a nível nacional, a primeira iniciativa voltada à educação das pessoas com deficiência, que ocorreu através das Campanhas educacionais".

Em 1961, foi criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 4.024, sendo definido em seu art. 88, que a educação de pessoas com deficiência, mencionados como "excepcionais", quando dentro do possível, deve integrar-se no sistema geral de ensino, com a finalidade de inseri-los no convívio social. Em 1971, a nova LDB n º 5.692, foi considerada um retrocesso em comparação com a LDB de 1961, pois seu art. 9º favorecia o retorno das pessoas com deficiência física ou mental, superdotados e os com atraso significativo em relação à idade adequada para matrícula a fim de receberem educação em escolas especiais.

Apesar das iniciativas legais, os estudantes com deficiência não encontravam as condições necessárias para a sua aprendizagem nas escolas comuns e acabavam retornando para as escolas especiais. O Ministério da Educação (MEC) instituiu em 1973

[22]Professora Russa, que trouxe para o Brasil "[...] o legado de informações e aprendizagem obtido com Johann Heinrich Pestalozzi enfatizando o trabalho na reabilitação e na formação de recursos humanos no atendimento à pessoa com deficiência" (www.pestalozzibrasil.org.br).

por meio do Decreto nº 72.425, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

> [...] era responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação; ainda configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado (Brasil, 2007, p. 02).

Com a criação das CENESP as campanhas para promoção da educação das pessoas com deficiência foram extintas, sendo os recursos financeiros governamentais destas redirecionados à CENESP. Em 1986, o CENESP tornou-se a Secretaria de Educação Especial (SESPE).

Ao longo da década de 1970, como resultado do amadurecimento das entidades associativas das décadas anteriores, o movimento político das pessoas com deficiência ganhou destaque, principalmente em decorrência do cenário político e social marcado pela falta de liberdade civil, pelo autoritarismo e pela suspensão dos direitos sociais durante o regime militar (1964-1985). As pessoas com deficiência passaram a desempenhar um papel mais ativo nas questões relacionadas aos direitos humanos, conforme Júnior (2010, p. 36):

> No final dos anos 1970, o movimento ganhou visibilidade e, a partir daí, as pessoas com deficiência tornaram-se ativos agentes políticos na busca por transformação da sociedade. O desejo de serem protagonistas políticos motivou uma mobilização social. Essa história alimentou-se da conjuntura da época: o regime militar, o processo de redemocratização brasileira e a promulgação, pela ONU, em 1981, do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD).

Com o declínio da ditadura militar e a flexibilização política, a sociedade deu início a sua articulação política, fortalecendo os movimentos sociais e os sindicatos na defesa de seus direitos. As iniciativas promovidas pelos grupos de pessoas com deficiência e demais iniciativas excluídas socialmente, que lutavam por uma sociedade democrática, influenciaram a formulação da nova Constituição Federativa do Brasil, de 1988.

Nesse contexto, a atuação do movimento de pessoas com deficiência assegurou direitos em vários setores sociais, como educação, mobilidade, saúde e transporte. Para Mazzota (2011, p. 70), “reconhecer a importância da participação dos portadores de

deficiência [23] no planejamento e na execução dos serviços e recursos a eles destinados é, sem dúvida, um imperativo de uma sociedade que pretende ser democrática".

Nas décadas de 1980 e 1990 houve progresso na retomada das discussões em prol de uma educação pública inclusiva de qualidade e para todos, através de atos normativos que buscavam regulamentar a inclusão educacional dos estudantes público-alvo da Educação Especial, especialmente voltados à Educação Básica (Brasil, 2011).

Com relação à inclusão na educação superior, as disposições legais nesse período, eram iniciantes e superficiais, provavelmente em razão da presença mínima de estudantes com deficiência na educação superior. A criação de políticas públicas direcionadas ao público-alvo deste estudo reforça o compromisso do Brasil com as diretrizes internacionais de equiparação de oportunidades, que visam a redução das desigualdades históricas, buscando garantir igualdade de condições e oportunidades para aqueles que, ao longo do tempo, sofreram/sofrem discriminação (Moreira; Bolsanello; Salger, 2011).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, estabelece que as Instituições de Ensino Superior têm como finalidade assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação, direcionando os sistemas de ensino de modo a garantir o:

> [...] acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008a, p.10).

Embora a Constituição Federal de 1988, assegure no art. 205 que a educação é um direito social de todos Brasil (1988), o Legislador Infraconstitucional não especifica os meios necessários para a efetivação dessa previsão legal. Dessa forma, evidencia a necessidade da criação de instrumentos legais específicos no sistema jurídico brasileiro direcionados à inclusão de pessoas com deficiência na educação superior.

---

[23] Nesse período, as expressões "portadores de deficiência", portadores de necessidades especiais" e "excepcionais" ainda eram utilizadas para se referir às pessoas com deficiência, embora, atualmente, esses termos sejam considerados inadequados.

Na década de 1990, com a finalidade de promover o progresso e consolidar uma democracia recém-conquistada, ao participar de vários eventos internacionais, dentre eles, a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (UNESCO, 1990) e a Conferência Mundial da Educação Especial (SALAMANCA, 1994), o Brasil assumiu a responsabilidade de garantir um sistema educacional inclusivo através de políticas de inclusão na educação superior, “objetivando incluir e/ou promover o acesso das camadas populares a essa modalidade de ensino” (Jezine, 2015, p. 65).

4.2 Bases Legais da Educação especial e inclusiva no Brasil

Com o intuito de compilar as normativas pertinentes à temática, apresentaremos nesta subseção o quadro 3, seguido da discussão das normativas nacionais relacionadas às Políticas Públicas de Educação Inclusiva à pessoa com deficiência no Brasil.

Quadro 3 - Normativos nacionais relacionados às Políticas Públicas de Educação Inclusiva em prol da pessoa com deficiência na educação superior

NORMATIVO	FINALIDADE/DIREITO ESTABELECIDOS
Lei n.º 7.853/1989	Normatizada através do Dec. 3.298/1999, regulamenta a Política Nacional para a Integração da Pessoa com deficiência, entendida como um conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar e consolidar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência
MEC - Portaria n.º 1.793/1994	Propõem a inclusão da disciplina Aspectos Ético-político Educacionais da normalização e integração da pessoa com deficiência e em todas as Licenciaturas e prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia.
Aviso Circular n.º 277/1996	Realiza sugestões para adequação no processo seletivo para acesso de candidatos com deficiência
Lei n.º 9.394/1996	Define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC-Portaria n.º 1.679/1999	Fixa requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência, para instruir os processos de autorização, reconhecimento de cursos, e de credenciamento de Instituições (Brasil, 1999b).
Lei n.º 10.098/2000	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, regulamentado pelo Decreto nº 5.296/2004, alterado pelos Decretos n.º 9.404, de 2018 e n.º 10.014/2019.
Lei n.º 10.436/2002	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, Decreto n.º 5.626/2005
MEC/GB/Portaria n.º 3.284/2003	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência para orientar os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.
Decreto n.º 5. 296/2004	Normatiza as leis que assegura prioridade no atendimento e a que determina as normas gerais e os critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência
Lei n.º 10.861/2004	Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior- (SINAES), com o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação das Instituições de Educação Superior e desempenho acadêmico dos estudantes
Programa INCLUIR 2005	Apoia a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas IFES, os quais segue as disposições contidas nos dec. n.º 5.296/2004 e n.º 5.626/2005.

Portaria n.º 14/MEC/2007	Institui o Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior voltado ao incentivo para a implementação/fortalecimento de Núcleos de Acessibilidade.
Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE/2007	No âmbito do PDE, a Educação Superior foi estruturada por princípios que se complementam entre si: i) expansão da oferta de vagas; i) garantia de qualidade; iii) promoção de inclusão social pela educação; iv) ordenação territorial (expansão); e v) desenvolvimento econômico e social.
Política de Educação Especial//2008	Institui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI
Decreto n.º 6. 949/2009	Aprova a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
Decreto n.º 7. 234/2010	Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)
Lei n.º 12.319/ 2010	Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).
Decreto n.º 7.611/2011	Orienta a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado. art. 5, § 5º.
Decreto n.º 7. 612/2011	Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite – atualizado em 2023 pelo Decreto n° 11.793/ 2023,.
Lei n.º 12.711/ 2012	A Política de ação afirmativa conhecida como “Lei de Cotas”, define os critérios para distribuição de 50% vagas a grupos específicos de estudantes que objetivam ingressar em Universidades Federais e nos Institutos Federais, regulamentada pelo Decretos n.º 7.824/2012 e alterada pelo Dec. n.º 9.034/2017.
Documento Orientador do Programa incluir/2013	Visa orientar institucionalização da Política de Acessibilidade nas IFES com a finalidade de garantir o direito da pessoa com deficiência à Educação Superior.
Lei n.º 13.005/2014	Sanciona o Plano Nacional de Educação - PNE Para os dez anos seguintes.
Lei n.º 13.146/2015	Conhecida como (Estatuto da Pessoa com Deficiência) a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Destinada a garantir, em igualdade de condições, os direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, promovendo sua inclusão social e cidadania.
Lei nº 12.711/2016	Altera a Lei, de 29 de agosto de 2012, para dispor a inclusão de reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Lei nº 14.723/2023	Lei nº 14.723 altera a Lei nº 12.711/2012, estabelecendo um programa especial de acesso às instituições federais de ensino superior e técnico para estudantes pretos, pardos, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e aqueles que concluíram o ensino médio ou fundamental na escola público, incluindo programas, inclusive nos programas de pós-graduação stricto sensu.

Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir da leitura das legislações sobre a pessoa com deficiência.

O primeiro documento desenvolvido pelo MEC/SEESP e que promove a inclusão do estudante com deficiência na educação superior foi fundamentado nas orientações previstas na Portaria n° 1793/1994[24], que admite a necessidade de ampliar os currículos de formação de docentes e demais profissionais que atuam com estudantes com deficiência. Para isto foi sugerida a inclusão da disciplina "Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais" voltada a todos os cursos de licenciaturas. Além disso, prevê a inclusão dos conteúdos dessa disciplina nos cursos de saúde, serviço social e outras áreas, respeitando suas particularidades.

Ressalta-se, nesse contexto, a Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002), que trata da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) instituída pelo Decreto n.º 5.626/2005 (Brasil, 2005), o qual determina a inserção obrigatória de LIBRAS como disciplina nos currículos dos cursos de formação de professores para o magistério e nos cursos de fonoaudiologia, e como disciplina optativa nos demais cursos de educação profissional e educação superior.

Decorrido dois anos desde a publicação da Portaria n° 1793/1994, reconhecendo a urgência de implementar uma política educacional voltada para as pessoas com deficiência (Brasil, 1996b), o Ministro da Educação e Cultura na ocasião, Paulo Renato Souza, emitiu o Aviso Curricular n° 277/MEC/GM, de 8 de maio de 1996, dirigido a todos os reitores das IES a respeito da inclusão de pessoas com deficiência.

O documento continha a orientação para que as IES realizassem os ajustes necessários nas estruturas e estratégias, desde a criação do edital até a correção das provas, com a adaptação dos serviços educacionais e da infraestrutura, assim como implementar as ações de capacitação de recursos humanos, com o intuito de promover o acesso e a permanência desses indivíduos no Ensino Superior (Brasil, 1996b).

Em 1999 foi promulgado o Decreto nº 3.298, com a finalidade de regulamentar a Lei 7.853/89, que trata da Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência e determina a inclusão da Educação Especial no sistema educacional como uma

[24] Sugerimos a leitura do artigo "Formação de recursos humanos em educação especial: resposta das universidades à recomendação da portaria ministerial n.º 1.793", que investigou "em que medida os mecanismos legais adotados pela SEESP/MEC, referentes à Portaria n.º 1.793, favoreceram, ou não, ações que levaram à modificação dos currículos dos cursos de formação em Pedagogia e Psicologia, em nível de 3º grau". Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382004000300006&lng=pt&nrm=iso.

modalidade de educação escolar transversal a todos os níveis e modalidades de ensino. O Decreto especifica em seu art. 27 que "as instituições de Ensino Superior deverão oferecer adaptações de provas e apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno com deficiência, inclusive adoção de tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência" (Brasil, 1999a, *online*).

Ao longo de 2001, dois outros documentos importantes sobre o sistema educacional foram publicados: a Lei nº 10.172/2001, que sanciona o Plano Nacional de Educação para o decênio de 2001-2010 (Brasil, 2001a) e a Resolução CNE/CEB nº 2/2001. No primeiro, delineou-se um diagnóstico da educação superior naquele período, porém no que se refere à inclusão da pessoa com deficiência não propõe nenhuma ação ou meta específica a ser efetivada acerca desse grupo.

O segundo documento, por sua vez, estabeleceu que os sistemas de educação matriculem todos os estudantes, cabendo às escolas se organizarem para atender os estudantes com deficiência, sendo garantidas as condições adequadas para uma educação de qualidade para todos. Além disso, os sistemas educacionais deverão atender às reais necessidades de atendimento dos estudantes com deficiência (Brasil, 2001b).

A Portaria MEC nº 3.284/03, definiu os critérios de acessibilidade, reconhecendo a importância de garantir às pessoas com deficiência física e sensorial, as condições mínimas para o acesso ao Ensino Superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das IES. Além disso, também orientam os procedimentos referentes aos critérios de acessibilidade que deverão ser atendidos para a aprovação e reconhecimento de cursos e autorização de funcionamento de instituições. Estabelece ainda que, os instrumentos de avaliação contemplem requisitos de acessibilidade, considerando a Norma Brasil nº 9050 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) que dispõe sobre acessibilidade de pessoas com deficiência a edificações, equipamentos urbanos, espaços e mobiliários. Apesar de buscar demonstrar às IES a necessidade de observar aos critérios básicos de acessibilidade para as pessoas com deficiência, esse documento não favorece a inclusão de todos, pois restringir-se a suprir as necessidades apenas dos estudantes com deficiência física, visual e auditiva.

Por outro lado, destaca-se o Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior implementado oficialmente em 2005, em atendimento às disposições dos Decretos nº 5.296/2004 e nº 5.626/2005, que tem como objetivo assegurar a acessibilidade integral às pessoas com deficiência nas IFES, através do incentivo à

implantação, reestruturação e consolidação de Núcleos de Acessibilidade nas IFES. Estes deverão ser responsáveis pela efetivação de ações nas instituições com o intuito de assegurar a participação de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras arquitetônicas, comportamentais, pedagógicas e de comunicação (Brasil, 2005).

Em 2008, instituiu-se e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborada pela SEESP/MEC, voltada para atender a todas as Instituições de Ensino. Esta retoma o entendimento da Educação Especial como transversal em todos os níveis e modalidades de ensino, especialmente na educação superior:

> [...] 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, 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, p. 11).

Com o objetivo de fomentar, articular e integrar políticas, programas e iniciativas que incentivam à inclusão no sistema educacional, em conformidade com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007), foi publicado o "Plano Viver Sem Limite", por meio do Decreto nº 7.612/2011, de 17 de novembro de 2011. O referido plano tem uma ação estruturada em quatro eixos: acesso à educação, inclusão social, acessibilidade e atenção à saúde (Brasil, 2011).

Em paralelo à promulgação do Decreto 7.612/2011, foi divulgado o Decreto nº 7.711/2011, que especifica no seu §2° do Art. 5º, o apoio técnico e financeiro com o objetivo de estruturar os Núcleos de Acessibilidade nas IFES (Brasil, 2011). Assim, com base nessa premissa, em 2012, conforme expresso no Documento Orientador do Programa Incluir, mediante a colaboração entre a SECADI e SESu, iniciou-se o apoio direto aos projetos das IFES.

Neste apoio foram utilizados recursos financeiros destinados a consolidar as ações de políticas de acessibilidade de educação, por intermédio dos Núcleos de Acessibilidade das IFES, que se organizaram com base nos seguintes eixos: infraestrutura, currículo, informação e comunicação, programas de pesquisa e programas de extensão (Brasil, 2013b, *online*).

Em 2013, o INEP/MEC, lançou o documento orientador "Referências de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação *in loco* do Sistema Nacional de

Avaliação da Educação Superior (SINAES)", com a finalidade de servir de subsídio para a atuação dos avaliadores em questões relacionadas à acessibilidade nos diferentes níveis de estudantes que demandam atendimentos específicos (Brasil, 2013b, *online*).

O documento em questão apresenta uma contribuição importante na formação continuada dos avaliadores que compõem a Banca de Avaliadores, aprofundando a temática "acessibilidade", considerando a necessidade de ampliar os conceitos sobre inclusão na educação superior. "Dotar as Instituições de Educação Superior (IES) de condições de acessibilidade é materializar os princípios da inclusão educacional que implicam em assegurar não só o acesso, mas condições plenas de participação e aprendizagem a todos os estudantes" (Brasil, 2013b, *online*).

Com base nesse documento, as IES públicas ou privadas, deverão incluir nos seus Projetos Pedagógicos de Curso e nos Planos de Desenvolvimento Institucional, a estruturação e a implementação de Núcleos de Acessibilidade para estudantes com deficiência. Após dez anos da pactuação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) e de seu Protocolo Facultativo, aprovados na 61ª sessão da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU, 2006), passou a vigorar em 2016, a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, de 06 de julho de 2015, reforçando os princípios e diretrizes do mais recente tratado de Direitos Humanos do sistema mundial de proteção da ONU.

Neste sentido a LBI (2015), define as normas que deverão ser cumpridas para assegurar o exercício dos direitos das pessoas com deficiência no país. É disposta em uma única lei nacional, como um marco legal para as pessoas com deficiência e reúne os direitos e deveres que estavam fragmentados em outras leis, portarias e decretos, estabelecendo as condições, limites e responsabilidades de cada ator na construção de uma sociedade inclusiva.

A educação superior é abordada na LBI em seu art. 30, que apresenta as ações que deverão ser implementadas nos processos para ingresso e permanência dos cursos oferecidos pelas IES públicas e privadas de Educação Tecnológica e Profissional. No entanto, não há menção à existência de sistemas de apoio, como os Núcleos de Acessibilidade destinados ao atendimento de estudantes com deficiência, conforme verifica-se abaixo:

> I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços; II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o

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

A acessibilidade é referenciada na LBI de (2015), como princípio e direito. Como princípio, estabelece que as estruturas de todos os espaços e formatos de bens e serviços assegurem que as pessoas com deficiência possam exercer seus direitos de maneira legítima e digna, incluindo todos os demais princípios. Enquanto direito, as pessoas com deficiência são reconhecidas como titulares legítimas da garantia de acessibilidade, um princípio dos direitos humanos que garante o acesso e o pleno exercício dos demais direitos.

Ainda, no âmbito dos dispositivos legais, com o objetivo de garantir o acesso do público-alvo da Educação Especial na Educação Superior, foi aprovada a Lei nº 13.409/2016, implementada no ano subsequente pelo Decreto nº 9.034/2017, que modifica a Lei n.º 12.711/2012 (Lei de Cotas), para tratar sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das IFES.

No ano de 2023, foi sancionada a Lei nº. 14.723/23, que alterou novamente a Lei n.º 12.711/2012 (Lei de Cotas), instituindo um programa especial para o acesso de grupos historicamente excluídos às instituições federais de Ensino Superior e Técnico. Dessa forma, através desse programa, as pessoas com deficiência e outros grupos sociais concorrem inicialmente às vagas de ampla concorrência.

Caso não ingressem por essa via, são direcionados às vagas reservadas. Esta lei também prevê políticas de ação afirmativa para acesso de pessoas com deficiência na pós-graduação *stricto sensu* nas IFES. É a primeira vez, que uma lei ampliou o acesso de pessoas com deficiência para a pós-graduação *stricto sensu*, reconhecendo a importância da diversidade para o desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação.

De acordo com Miranda (2006, p. 7), "o Brasil está em um momento, no qual a democratização do acesso e permanência na universidade de grupos socialmente desfavorecidos está obtendo maior espaço". Sobrinho (2010, p. 1226), afirma que o processo de democratização é complexo, ultrapassa o acesso e a inclusão social, além

disso, é necessário garantir “as condições adequadas para realizarem com boa qualidade os seus estudos”.

O acesso e a inclusão social sem os recursos adequados, reforçam a inclusão excludente, portanto, ambos são indispensáveis para a efetiva democratização do ensino superior. Malange, Lima e Barbosa (2013, p. 11), corrobora com concepção de democracia participativa através das políticas, ao afirmarem que, a compreensão do conceito de democratização “deve ser o do exercício da democracia que vincula as ações, programas e políticas, não apenas a igualdade de oportunidades, mas às condições efetivas dos sujeitos e a valorização das diferenças sociais, econômicas, étnico-raciais para pensar a igualdade”.

Nessa linha, Silva e Velozo (2013), explicitam que a democratização fundamentada na democracia se relaciona e se submete ao enfrentamento dos fatores causais, projetando confrontos que desafiam estruturas enraizadas, e, em última instância, o sistema social vigente.

Cabe ressaltar o compromisso social das IES na implementação de ações para assegurar a acessibilidade, com o objetivo de eliminar barreiras, não baseadas, unicamente, na condição de deficiência, mas no respeito às particularidades de cada indivíduo, deverá garantir os recursos e suportes necessários para a participação em todos os espaços acadêmicos, em igualdade de oportunidades de acesso ao conhecimento, com as demais pessoas, com ou sem deficiência.

Nesse contexto, a responsabilidade social das IES é fundamental para promover um processo educacional mais justo, equitativo e democrático, sendo o Estado o principal responsável, em conjunto com a sociedade, pela reparação histórica da educação da pessoa com deficiência. Segundo Scotti (2007), a concepção de equidade na educação refere-se à distribuição justa de direitos, na proporção correspondente ao direito de cada pessoa.

> A ideia de equidade se refere a uma concepção de distribuição justa, que respeita a igualdade de direitos. Desta forma, a distribuição dos bens em questão deve respeitar uma proporção relativa ao direito de cada um. Distribuição equitativa não é equivalente à ideia de distribuição igualitária. (Scotti, 2007, p. 2)

Nesse aspecto, conforme a teoria da justiça pautada na equidade (Rawls, 2008), nota-se uma preocupação com as políticas sociais mais focadas nos grupos sociais menos favorecidos. A proposta da equidade no âmbito das políticas educacionais, voltadas para

a inclusão nas universidades, visam garantir condições mais justas para a permanência do estudante com deficiência, por meio da criação de benefícios e oportunidades que ajudam a mitigar as desigualdades (Costa, 2010).

Desta feita, não se pretende eliminar as diferenças, porém, propõem-se a criação de mecanismos que promovam a redução das desigualdades, de forma a reconhecer a pessoa com deficiência como detentora de direitos, respeitando suas especificidades e seu potencial para exercer a cidadania, com direitos e deveres perante a sociedade.

Atualmente, o que tem se difundido nos meios sociais e educacionais, é o conceito de capacitismo, que conforme Mello (2016), é um neologismo que sugere um afastamento da capacidade, da aptidão, pela deficiência (Mello, 2016, p. 3267). O preconceito e a discriminação contra os indivíduos com deficiência são identificados pelo capacitismo, que se baseia em questionar as capacidades desse grupo. Essa compreensão limita a pessoa com deficiência, restringindo sua perspectiva de conquistar seus objetivos e de se movimentar com independência e autonomia.

São práticas pedagógicas, atitudinais, físicas, etc., que diariamente (re)produzem condições que colaboram para o capacitismo, reforçando também as concepções de que as pessoas com deficiência não conseguem realizar determinadas atividades ou que não são capazes. Conforme Dias (2013):

> Capacitismo é a concepção presente no social que lê as pessoas com deficiência como não iguais, menos aptas ou não capazes para gerir as próprias vidas, e segundo Campbell (2001, 44), capacitismo (ableism), define-se como: uma rede de crenças, processos e práticas que produz um tipo particular de compreensão de si e do corpo (padrão corporal), projetando um padrão típico da espécie e, portanto, essencial e totalmente humano. A deficiência para o capacitista é um estado diminuído do ser humano (Dias, 2013, p.2).

É nesse contexto que o capacitismo se revela, seja pela ausência de intérpretes de LIBRAS em palestras e cursos ou pela falta de acessibilidade, como a ausência de rampas adequadas às normas brasileiras (NBR), que assegurem o acesso de pessoas que utilizam cadeiras de rodas, dentre outros (Silva, 2021).

Reconhecemos que, para compreender a inclusão, precisamos considerar os demais agentes que compõem o processo, mas evidenciamos aqui a importância de se pensar sobre a formação docente, analisando-a como um papel importante para transformação social a partir de estratégias inovadoras.

Conforme destaca Franco (2017), o avanço da inclusão começa a partir de uma capacitação de professores de qualidade, para que esse protagonista educacional tenha

conhecimento sobre as teorias e práticas pedagógicas pertinentes, bem como dos tempos e espaços essenciais ao processo de inclusão. Segundo Rocha (2017), a inclusão educacional impõe exigências desafiadoras para os professores, que precisam reformular suas práticas pedagógicas para abranger a diversidade, caso contrário a exclusão das pessoas com deficiência da educação superior será cada vez maior.

4.3 A exclusão de pessoas com deficiência do acesso à educação superior

Os desafios socioculturais e históricos que as mudanças estruturais e sociopolíticas demandam para a educação de pessoas com deficiência têm sido objeto de estudo de diversos pesquisadores no Brasil e no mundo (Goodley, 2011; Oliver; Barnes, 2012; Bueno, 2013; Kassar, 2013).

As políticas públicas e as pesquisas raramente abordam a contradição da inclusão e exclusão, que reconhece uma como elemento fundamental da outra (Martins, 2012; Marx, 2013; Avis, 2018). Compreender o movimento dialético não implica em desconsiderar os avanços proporcionados pelas políticas, mas, é uma maneira de explorar os limites estabelecidos no âmago das relações sociopolíticas e históricas com a intenção de promover práticas mais igualitárias.

Os conceitos de globalização, igualdade e inclusão foram dominados pelo discurso neoliberal e convertidos em estratégias para a reparação de limites estruturais do capitalismo sem efetivar transformações sociais concretas. De acordo com Mészáros (2012, p. 17):

> Independentemente das alegações da atual ‘globalização’, é impossível existir a universalidade no mundo social sem igualdade substantiva. Evidentemente, portanto, o sistema do capital, em todas as suas formas concebíveis ou historicamente conhecidas, é totalmente incompatível com suas próprias projeções – ainda que distorcidas e estropiadas – de universalidade globalizante.

Conforme Martins (1997), o sistema capitalista exclui para incluir, mas o faz de forma desumana e precária. As propostas de inclusão e igualdade são materializadas, constituindo parte de um extenso processo de alienação e desumanização (Mészáros, 1970; 2005). Neri (2003) destaca que, apesar das iniciativas políticas aparentemente favorecerem a educação de pessoas com deficiência, na realidade, essas pessoas acabam tendo menos acesso a ela. Em termos gerais, enfrentam dificuldades no processo educacional em relação aos demais estudantes. De acordo com Santos (2020), esse processo se torna ainda mais difícil quando a deficiência é associada a outros fatores que

podem colocar indivíduos em situação de desigualdade social, como gênero, raça e classe social (Santos, 2020).

A exclusão é uma questão social, contudo, diversos pesquisadores como Ferraro e Ross (2017), Cabral (2017), Michels e Garcia (2014), nos chamam atenção sobre possíveis equívocos, onde se busca negar a existência de classes sociais e desigualdades, atribuindo à 'inclusão' o papel de solução definitiva para os dilemas sociais de um sistema social marcado pela exploração de muitos para garantir privilégios a poucos. Martins (1997, p. 26), compreende que a ‘inclusão marginal’ constitui uma questão social preocupante, e a “exclusão” corresponde a uma série de dificuldades inerentes a uma “inclusão precária, instável e marginal”.

Seguindo essa lógica, o Neoliberalismo que se consolidou após a crise de1970, agravou ainda mais essa inclusão, uma vez que:

> [...] fragmentou o mundo do trabalho e a sociedade, deu ao mercado a chave da suposta racionalidade do mundo, fez da competição individual a condição da existência bem-sucedida, fortaleceu a ideologia da competência ou a divisão social entre os que supostamente sabem e devem mandar e os que não sabem e por isso devem obedecer, introduziu o desemprego estrutural e a divisão, em todos os países, entre a opulência jamais vista e a miséria jamais vista (Chauí, 2014, p. 48-49).

Neste sentido, a desigualdade permeia todos os âmbitos, abrangendo não apenas o econômico, mas também o social e o educacional, tendo se tornado cada vez mais evidente à medida que a sociedade capitalista se desenvolve. Assim, para perpetuar essa desigualdade como um aspecto social naturalizado, à qual todos somos submetidos, institui-se uma educação:

> [...] destituída de crítica e criatividade para operar o apagamento e o apassivamento das lutas da classe trabalhadora por condições dignas de vida dentro da ordem burguesa e, especialmente, contra a ordem burguesa” (Lima, 2019, p. 29).

Segundo Sawaia (2008), os mecanismos de exclusão se caracterizam pela complexidade e possuem múltiplas dimensões, e se estabelecem de maneira sutil e contraditória, compreendendo o sujeito em sua totalidade e considerando suas interações com os outros. Para Lima (2008), dentre as múltiplas origens da exclusão, sobressaem-se o processo de urbanização desestruturado, a ineficiência e a homogeneização do sistema educacional, o deslocamento social resultante da mobilidade profissional e a desigualdade econômica e de acesso aos serviços. Portanto, analisar o acesso e permanência de pessoas com deficiência na educação superior, leva à compreensão de que as desigualdades

sociais e a exclusão de pessoas com deficiência são características da sociedade capitalista.

O crescimento no número de matrículas de estudantes pode ser interpretado como impacto positivo de tais política. No entanto, os dados que apontam a defasagem idade-série indicam as limitações estruturais na qualidade da educação oferecida, algo que se apresenta tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior (Almeida; Ferreira, 2018; Bueno, 2013; Ferreira, 1995; Gonçalves, 2012; Oliveira, 2015).

O sistema de Educação Superior brasileiro foi inicialmente projetado, no século XIX, para atender aos interesses de formação da elite que buscava a hegemonia política, econômica e cultural. As universidades brasileiras ao longo da história, têm sido espaço de disputas e discussões políticos na luta constante para torná-las acessíveis aos grupos sociais menos favorecidos. Elas passaram a ser reconhecidas socialmente como espaços para debates, construção de conhecimento e intervenção social, na tentativa de questionar desigualdade social e a estrutura do *status quo* (Chauí, 2003). Apesar da expansão do acesso, elas continuam sendo um espaço social privilegiado, pois, conforme Oliveira (2013), é dotado de concepções ideológicas e materiais de seleção e exclusão.

O movimento Global para inclusão de pessoas com deficiência no Brasil e na educação avançou na década de 1990, adotado como uma solução definitiva para todos os problemas da exclusão, influenciado pela assinatura da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), pelo Estado brasileiro, resultando na reformulação da legislação educacional. Em 1996, esse movimento se materializou na criação das diretrizes e bases da educação nacional, com bases nos princípios de liberdade, igualdade, acesso e gratuidade da educação básica e a garantia do atendimento educacional especializado (Brasil, 1996).

Almeida, Bellosi e Ferreira (2015), ressaltam que na década de 1990, presenciou-se um crescimento da educação básica, apesar das contradições referentes ao processo. A problemática em torno desse processo tem fundamento nas diversas contradições que compõem a educação básica brasileira, algumas delas apontadas por Souza (1998), Lacerda (2000), Skliar (2004) e Dorziar (2009), os quais contestam a sua eficácia.

Com passar dos anos, a emergência desses sujeitos pela sequência na formação impulsionou demanda pelo acesso à educação superior (Brasil, 2013). Para que esses movimentos acontecessem foi necessário compreender a intrínseca relação entre

educação superior e a educação básica, de forma que, “as barreiras presentes desta última reverberam na educação superior e na possibilidade de efetivar a inclusão das pessoas com deficiência nesse nível educacional” (Almeida; Bellosi; Ferreira, 2015, p. 644).

Estudos realizados por Ferrari e Sekkel (2007), apontam os desafios e a necessidade de ações para a inclusão, dentre elas elencaram três: mudança no sistema de seleção e aprovação dos estudantes, capacitação e o aprimoramento das habilidades de ensino da educação inclusiva e a superação de práticas de ensino antigas e obsoletas para incluir a diferença. Oliveira (2013) explica que, dentre os desafios enfrentados pelos estudantes com deficiência no Ensino Superior destaca-se a ausência de capacitação/sensibilização da comunidade acadêmica para a diferença, especialmente do docente, a exclusão e a falta acessibilidade institucional. Recentemente, Almeida e Ferreira (2018), realizaram as mesmas constatações.

Antes de apresentar a evolução das pessoas com deficiência nos indicadores nacionais coletados do Censo Escolar (INEP), é crucial nos voltarmos para os dados do Censo Demográfico Brasileiro. No Brasil, com a criação da Lei nº 7.853/1989, art. 17, tornou-se obrigatória a atualização sobre as questões e o contingente de pessoas com deficiência. Em 1991, a pesquisa censitária abordou apenas o Censo Demográfico, apresentando dados com baixa confiabilidade, imprecisos e subestimados.

Conforme o Aviso Circular n.º 277/MEC/GM, 08 de maio de 1996, no Brasil, os levantamentos estatísticos não contemplavam o atendimento educacional, dificultando a apresentação de informações sobre o número de estudantes que concluíram o Ensino Médio e ingressavam na educação superior. Isto reflete um contraponto, pois a temática em relação ao acesso e permanência de pessoas com deficiência já estava sendo debatida pelas próprias IES.

Os resultados do Censo de 2000 do IBGE revelaram que, 14,5% ou 24.600.256 da população foram identificadas com pelo menos um tipo de deficiência. Em 2010, devido a mudanças no método de pesquisa e outros fatores, esse número passou para 45.606.048, representando 23,9% da população brasileira (Andrés, 2014). A identificação desses resultados foi de extrema importância para compreender a população brasileira e orientar políticas públicas voltadas para esse grupo, ora invisibilizados estatisticamente.

Para demonstrar a exclusão desse grupo com foco no acesso à educação superior no Brasil, apresentamos dados de matrículas e conclusão de cursos extraídos do IBGE e

INEP. Para análise, utilizamos o grupo de referência do IBGE, com idade entre 15 e 64 anos e que poderiam estar cursando e/ou concluindo o Ensino Superior.

O INEP registrou entre os anos de 2000 e 2010, um crescimento das matrículas no Ensino Superior dos estudantes com deficiência, com um sutil avanço iniciado em 2003, atingindo 5.078 matrículas. Segundo dados do Ministério da Educação (2012), o número de matrículas aumentou 933,6%, passando de 2.173 em 2000 para 20.287 em 2010, sendo 13.403 no setor privado e 6.884 no público. O número de instituições de Ensino Superior inclusivas também cresceu e passou de 1.180 no final de 1990 para 2.378 em 2010. De acordo, com o Ministério da Educação (2012), 1.948 dessas instituições disponibilizava acessibilidade para os estudantes.

O crescimento de matrículas nesse período foi impulsionado pela implementação das primeiras ações afirmativas na educação superior no Brasil, que aconteceram no final do segundo governo de FHC (1999-2003) e pela criação do Programa Incluir em 2005, destinado às Instituições Federais de Ensino Superior, com o objetivo de garantir o acesso pleno de pessoas com deficiência nas IFES (Maciel, Araújo e Nogueira, 2021). A tabela 1 abaixo apresenta informações sobre a evolução das matrículas de pessoas com deficiência.

Tabela 1 - Número de matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou superdotação e número total de matrículas no Ensino Superior brasileiro entre os anos de 2009 e 2023.

Ano	Nº de matrículas em cursos de graduação de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou superdotados	Nº de matrículas totais na Educação superior	Total de matrículas em cursos de graduação (%)
2009	20.530	5.985.873	0,34%
2010	19.869	6.407.733	0,31%
2011	22.455	6.765.540	0,33%
2012	26.483	7.037.688	0,4%
2013	29.034	7.305.977	0,4%
2014	33.377	7.828.013	0,4%
2015	37.927	8.027.297	0,5%
2016	35.891	8.048.701	0,4%
2017	38.272	8.286.663	0,5%
2018	43.633	8.450.755	0,5%
2019	48.520	8.603.824	0,6%

2020	55.829	8.680.354	0,6%
2021	63.404	8.986.554	0,7%
2022	79.262	9.443.597	0,8%
2023	92.756	9.976.782	0,9%

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação superior INEP, 2009 e 2023.

Ainda que o IBGE (2010) não tenha divulgado dados detalhados sobre a educação de pessoas com deficiência, os levantamentos oficiais nos permitem dizer que a condição educacional estava aquém do ideal, mesmo com o crescimento dos índices de inclusão na educação básica e superior nos últimos anos.

Conforme apontam Cabral; Orlando; Meletti (2020, p.6), "o sistema educacional brasileiro parece ter falhado em fornecer uma educação completa às pessoas com deficiência – especialmente considerando que 61,1% da população com 15 ou mais anos de idade não possuía instrução ou não havia ainda completado o Ensino Fundamental". Além disso, em 2010, apenas 6,7% das pessoas com deficiência haviam concluído o Ensino Superior.

Entre 2010 e 2023, as matrículas de pessoas com deficiência na educação superior cresceram 319,5%, passando de 29.034 em 2013 para 92.756 em 2023, representando 0,9% do total de matrículas no período. Ainda que se tenha avanço, os dados revelam significativas diferenças em comparação ao total de estudante nesse nível de ensino.

Em 2016, houve redução nas matrículas de pessoa com deficiência no Brasil e o então Ministro da Educação Mendonça Filho, afirmou que isso se devia em parte à queda de matrículas no setor privado, que detém maior número de matrículas de PcD, em detrimento da crise econômica presenciada no país.

Conforme a tabela 1, a partir de 2015 com a implementação da Lei nº 13.146, e em 2017 e com o advento da política de ação afirmativas para pessoas com deficiência através da Lei nº 13.409, elevou-se o número de matrículas no Ensino Superior, indicando que a reserva de vagas proporcionou a esses estudantes a oportunidade de garantir mais um direito, com vista à ampliação da inclusão, contribuindo para a superação da exclusão de acesso que antes os impediam de ingressar nesse nível de ensino.

Enquanto as estatísticas apontam para o crescimento de matrículas, a Pesquisa Nacional de Saúde realizada em 2019 e divulgada em 2021, desvelou um retrato da exclusão nas Universidades brasileiras, com menor escolaridade e pouco acesso universitário das pessoas com deficiência.

Com uma população de 17,3 milhões, 8,4% do total, cerca de 67,6%, não possuíam instrução ou tinham apenas o Ensino Fundamental incompleto, sendo que para as demais pessoas esse índice era de 30,9%. Na educação superior, apenas 5% concluíram esse nível de ensino, já para as pessoas sem deficiência o número é três vezes maior, indicando os desafios da inclusão e exclusão, bem como a necessidade de políticas que contribuam para o ingresso, permanência e conclusão. Nesse período observou-se a redução do nível de escolaridade em 6,5% e de conclusão em 1,7% em comparação com 2010.

A explicação para parte desses índices está ligada à conclusão do Ensino Médio por parte desse grupo, com apenas 16% da população com deficiência tendo concluído o Ensino Médio, mostrando a desigualdade educacional. Como consequência, também foram verificados queda na renda e mercado de trabalho. Entre os fatores que contribuem para essa realidade destacam-se o capacitismo enraizado na sociedade e a baixa escolaridade, que por sua vez, não garante estabilidade empregatícia e benefícios sociais.

Em 2018, o levantamento da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e FONAPRACE, mostram que o perfil do estudante universitário brasileiro não faz parte da população mais vulnerável, apesar dos avanços em termos de inclusão.

Ainda assim as políticas públicas demandam melhorias, especialmente as voltadas à permanência, sendo que 70,2%, do total dos estudantes das IFES afirmam renda familiar mensal per capita de até 1,5 salários-mínimos, sendo a maioria (64,7%) oriundos de escolas públicas. Os grupos mais vulneráveis e em extrema pobreza nem mesmo chegam a concluir o ensino médio, o principal motivo da exclusão do Ensino Superior.

Mesmo que entre os anos de 2019 e 2022 tenha havido a redução de 4 % no número de pessoas com deficiência sem instrução ou com nível básico incompleto e um aumento de 2% no número de concluintes de graduação, os dados do IBGE (2022), continuaram evidenciando as desigualdades sociais e educacionais, com cerca de 63,3% das pessoas com deficiência sem instrução ou apenas com o Ensino Fundamental incompleto. Na educação superior somente 7% concluíram esse nível de ensino. As disparidades também persistiram no mercado de trabalho e renda.

Diante dos desafios imposto para a educação de estudantes com deficiência e os desafios sócio-históricos para democratizar a Educação no Brasil, discutimos o acesso, a

permanência e a conclusão nas universidades brasileiras com foco nos estudantes-alvo da Educação Especial.

No contexto da UNEMAT não encontramos dados publicizados sobre o número de matrículas e conclusão dos estudantes PcD, apenas a oferta de vaga por curso. As buscas foram realizadas no site institucional de domínio público e nos principais documentos institucionais: planejamento estratégico participativo (PEP), plano de desenvolvimento institucional e pró-reitoria de ensino e graduação e anuário estatístico.

A UNEMAT aderiu ao sistema de políticas de ação afirmativas para PcD em 2019/2, com ingresso em 2020/1. Desde então não disponibiliza informações especificas dessa natureza. No entanto, com a lista geral contendo a quantidade de estudantes PcD obtida junto a secretária acadêmica foi possível dizer, a partir do número de matrícula e status de conclusão, que a UNEMAT atende estudantes com deficiência desde 2005, revelando a invisibilidade, materializados em processos de inclusão e exclusão, considerando a ausência de acompanhamento da trajetória educacional desses estudantes. De acordo com as informações obtidas junto a Diretoria de Gestão de ações afirmativas (DEAAF), o processo de levantamento das informações está em desenvolvimento sendo sistematizadas em planilhas de uso interno.

Atualmente, os primeiros estudantes da turma de 2020/1, que ingressaram nos cursos de graduação presencial de oferta contínua com prazo de integralização mínimo de 08 semestre, teriam sua formação completa em 2023/2. Nos referidos documentos institucionais e anuário de 2023, divulgado em 2024, não há nenhuma menção sobre o assunto.

Dessa forma, elaboramos com base nos editais do processo seletivo de ingresso SISU e vestibular próprio, uma tabela 2 com o total de vagas disponibilizadas para os estudantes PcD a partir da implementação das cotas no período 2019/2, além do total de vagas nos processos seletivos.

Tabela 2 - Número de vagas de estudantes com deficiência, e número total de vagas no Campus de Cáceres entre 2020 a 2023. Formas de ingresso: SISU e Vestibular.

Ano	Nº de vagas para pessoas com deficiência no Campus de Cáceres	Nº de vagas totais no Campus de Cáceres	Total de vagas PcD em cursos de graduação (%)
2020	13	510	2,5%
2021	26	1.020	2.5%
2022	26	1.020	2,5%

2023	26	1.020	2,5%
Total	91	3.570	100%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos editais SISU e vestibular (UNEMAT, 2024).

Vale ressaltar que, em 2020, o número de ofertas de vagas foi reduzido devido a não realização do vestibular no período de pandemia de COVID-19. Nessa subseção apresentamos os contextos sociais e educacionais dos estudantes com deficiência, transtornos, superdotação etc., no cenário Brasileiro e da UNEMAT, avanços e contradições. A seguir apresentamos os resultados e discussões obtidos através do questionário de pesquisa.

5 VOZES SILENCIADAS: TRAJETÓRIAS DOS ESTUDANTES PcD, TRANSTORNOS E SUPERDOTAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO NA UNEMAT CAMPUS DE CÁCERES

Nesta seção serão apresentadas as políticas, programas e ações de acesso e permanência, com destaque para os estudantes PcD, transtorno e superdotação. A partir disso, serão apresentados o perfil dos estudantes, dados familiares e as categorias de análises extraídas das respostas individuais às questões abertas do questionário e categorizadas de acordo com Bardin (2011).

5.1 Mapeamento das políticas, programas e ações de acesso e permanência na Universidade do Estado de Mato Grosso

A seguir iniciamos a apresentação do mapeamento das políticas de acesso e permanência destinadas para os estudantes da Universidade do Estado de Mato Grosso, com destaque para os estudantes com deficiência, transtornos e superdotados.

a) Mapeamento das políticas, programas e ações de acesso

O mapeamento das políticas, programas e ações institucionais da UNEMAT fazem parte de um processo desenvolvido e acompanhado rigorosamente pelo grupo de pesquisa GPAPES. A diretriz normativa que orienta o ingresso nos cursos de graduação da UNEMAT é a Resolução nº. 054/2011 - CONEPE. De acordo com o art. 52:

> Há 03 (três) formas de ingresso nos cursos regulares de graduação da UNEMAT, a saber: I – Vestibular realizado pela UNEMAT e/ou SISU/MEC; II – Programa de mobilidade acadêmica; III – Preenchimento de vagas remanescentes de cursos.

Segundo o PDI (2022-2028), as ofertas de vagas para os 60 cursos de oferta contínua, possuem ingresso semestrais, porém podem variar de um semestre para o outro tendo em vista a abertura de cursos em formatos diferenciados. Além disso, a universidade lança editais internos para reocupação de vagas remanescentes. Também é possível ingressar através de vagas para portadores de diploma, transferências e aluno especial.

Atualmente, conforme consta no Edital nº 001/2024 – UNEMAT/COVEST, a universidade alterou sua forma de ingresso. No primeiro semestre letivo, a partir do Edital

nº 009/2023, as vagas são preenchidas através do processo seletivo do vestibular próprio (entrada de verão).

De outro modo, conforme Edital nº 001/2024 – UNEMAT/COVEST, os candidatos que optarem pelo sistema de seleção unificado, conhecido como SISU do Governo Federal, através das notas obtidas no ENEM, terão que aguardar o ingresso no segundo semestre letivo (entrada de inverno). As novas orientações têm como fundamento o disposto na Portaria Normativa MEC nº 21, de 05 de novembro de 2012 e suas modificações, bem como, a Portaria nº 129/2024 – Reitoria.

A Resolução 046/2023 – CONEPE, foi criada com a finalidade de reestruturar a política de ação afirmativa da universidade. Dessa forma, os 60% das vagas dos cursos de graduação presencial da universidade serão destinadas aos estudantes que cursaram integralmente o Ensino Médio em escola pública e gratuita. Conforme o PDI-2022, a UNEMAT, reestruturou a distribuição de suas vagas priorizando grupos sociais prejudicados ao longo da história, incluindo as cotas: sociais e étnico-racial.

As Políticas de Ação Afirmativas aderidas pela Universidade tem como amparo legal as Leis Federais: nº 12.711/2012, nº 13.409/2016, e, atualmente a Lei nº 14.723/2023, que preveem a reservas de vagas para proporcionar o ingresso de candidatos autodeclarados pessoas com deficiência, pretos e pardos, indígenas e de baixa renda.

Neste contexto, segundo o art. 3º da Resolução 046/2023 – CONEPE, a UNEMAT disponibilizará as vagas para entrada nos cursos da seguinte maneira:

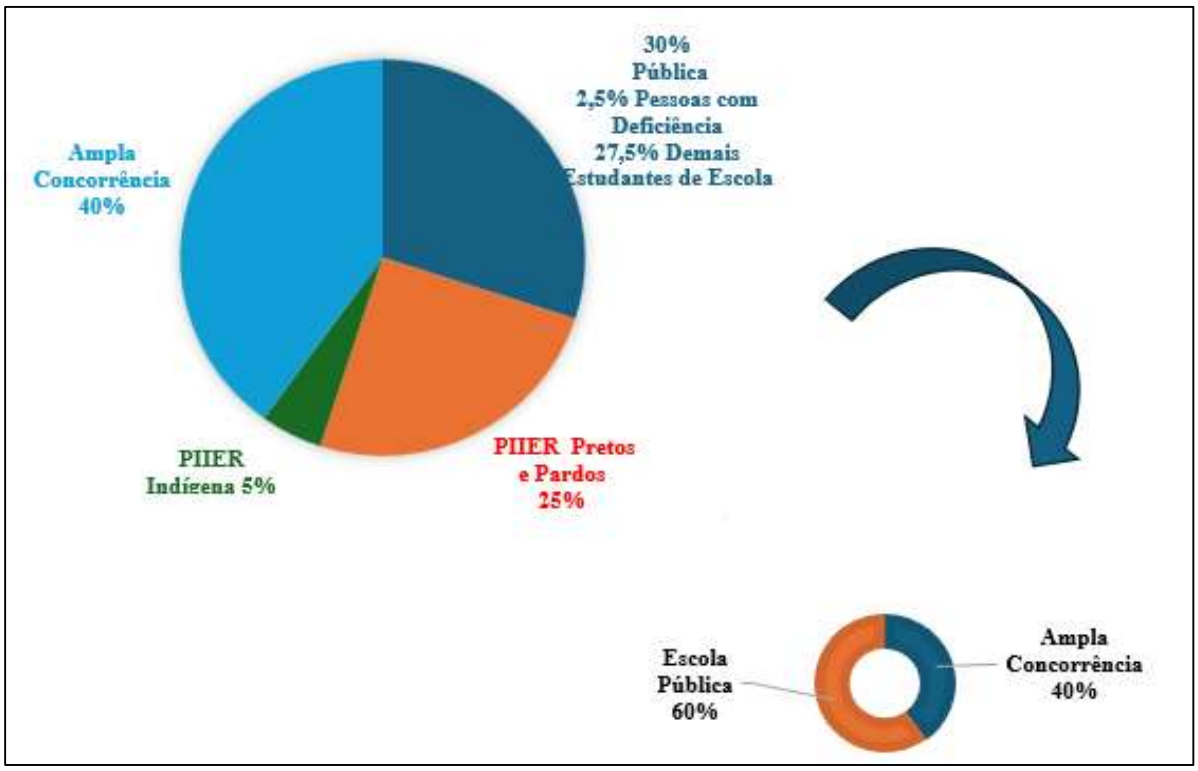
> I. Para cursos com 30 (trinta) vagas, 12 (doze) são destinadas à ampla concorrência e 18 (dezoito) aos alunos que cumpriram integralmente o ensino médio em escola pública, assim distribuídas: a) 08 (oito) vagas para estudantes negros; b) 01 (uma) vaga para estudante indígena; c) 01 (uma) vaga para estudante com deficiência; d) 08 (oito) vagas para os demais estudantes de escola pública.
> II. Para cursos com 40 (quarenta) vagas, 16 (dezesseis) são destinadas à ampla concorrência e 24 (vinte e quatro) aos alunos que cumpriram integralmente o ensino médio em escola pública, assim distribuídas; a) 10 (dez) vagas para estudantes negros; b) 02 (duas) vagas para estudantes indígenas; c) 01 (uma) vaga para estudante com deficiência; d) 11 (onze) vagas para os demais estudantes de escola pública.
> III. Para cursos com 50 (cinquenta) vagas, 20 (vinte) vagas são destinadas à ampla concorrência e 30 (trinta) aos alunos que cumpriram integralmente o ensino médio em escola pública, assim distribuídas; a) 13 (treze) vagas para estudantes negros; b) 02 (duas) vagas para estudantes indígenas; c) 01 (uma) vaga para estudante com deficiência; d) 14 (quatorze) vagas para os demais estudantes de escola pública;
> Parágrafo Único Caso as vagas destinadas a negros, indígenas e estudantes com deficiência não forem preenchidas, elas serão destinadas aos demais estudantes da escola pública.

A distribuição dos 60% percentuais ocorre de duas maneiras sendo: 30% para candidatos que englobam as cotas sociais. Dessa forma, são contemplados os demais estudantes que cursaram o Ensino Médio (integralmente) em escolas públicas e gratuitas com 27,5% e de 2,5% para os candidatos autodeclarados Pessoas com Deficiência.

Os demais 30% são distribuídos pelo Programa de Integração e Inclusão Étnico-Racial – PIIER, com 5% para estudantes autodeclarados indígenas e 25% para o Programa de Integração e Inclusão Étnico-Racial – PIIER para os candidatos autodeclarados negros (pretos e pardos). Institucionalmente a UNEMAT criou o PIIER (pretos e pardos) desde 2004 e implantou no segundo semestre de 2005, Borges (2017, p.60), ressalta que, a UNEMAT, entre "muitas IES, Brasil a fora, já desempenhavam ações na tentativa de mudar este cenário ocupado pela classe rica e branca na educação superior, muito antes da lei de cotas".

Para a ampla concorrência é disponibilizado o percentual de 40% das vagas distribuídas conforme gráfico 4 abaixo:

Gráfico 4 - Distribuição dos percentuais das vagas



Fonte: Elaborado pela autora com base PDI-2022-2028 UNEMAT.

Para as pessoas com deficiência que englobam nossos sujeitos, para concorrer às vagas do sistema de reserva de vagas, deverá anexar no momento da inscrição do processo

seletivo, o histórico escolar do Ensino Médio (desde que tenha cursado integralmente em escola pública); a autodeclaração de Pessoa com Deficiência e o laudo médico.

De acordo com o art. 4.14 do edital nº 009/2023 – UNEMAT/COVEST, apenas poderá concorrer na condição de pessoas com deficiência, os candidatos mencionados nas categorias do art. 2º da Lei n. 13.146/2015 e do art. 4º do Decreto nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto nº 5.296/2004; as definidas pelo enunciado na Súmula nº 377 do Superior Tribunal de Justiça (STJ); no §1º do art. 1º da Lei nº 12.764/2012 (Transtorno do Espectro Autista) e as enquadradas pela Lei n. 14.126, de 22 de março de 2021. Conforme descriminado a seguir, tendo como referência o disposto no edital nº 009/2023 – UNEMAT/COVEST, art. 4.14.1:

> Deficiência Física - Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;
> Deficiência Auditiva - Perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (41 dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz
> Deficiência Visual - Cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; visão monocular; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;
> Deficiência Mental - Funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização dos recursos da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer; e trabalho;
> Transtorno do Espectro Autista - Aquela com síndrome clínica caracterizada na forma do seguinte: I. Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II. Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (UNEMAT, 2024).

É importante mencionar que os estudantes que atendem os critérios de membro de família de baixa renda, podem solicitar a isenção da taxa de inscrição nos processos seletivos de ingresso, vestibular/SISU, para os titular ou dependente no Cadastro Único a

isenção é automática, já a isenção total é destinada para doadores regulares de sangue e profissional técnico da UNEMAT.

Propiciar diversos meios de entrada pode representar uma estratégia para ampliar o acesso a uma população maior da sociedade, no entanto, o ingresso é a via de acesso à universidade e durante o percurso acadêmico, são necessárias políticas para garantir a permanência e que favoreçam a conclusão do curso para o maior número de estudantes.

A seguir, para melhor compreensão, descrevemos as políticas, programas e ações em desenvolvimento pela UNEMAT.

b) Mapeamento das Políticas, Programas e Ações de Permanência

Nesta subseção discorreremos a respeito das políticas, programa de assistência estudantil (PAE) e/ou as ações qualificadoras do ensino que promovam a permanência em desenvolvimento na UNEMAT. De acordo com Neves (2019):

> Tendo alcançado grande parte dos propósitos expansionistas e democráticos do ingresso dos estudantes aos cursos de graduação nas IES de todo o país, bem como na UNEMAT, emerge a preocupação com sua permanência na instituição até a conclusão do curso. Deste modo, surgem as Políticas ou Programas de Assistência Estudantil Nacionais (Programas Nacionais de Assistência Estudantil, para as instituições de Educação Superior pública PNAES/PNAEST) ou institucionais (Programa de Assistência Estudantil – PAE/UNEMAT e as Ações Qualificadoras do Ensino - AQE), com a finalidade de ampliar as condições de permanência dos jovens na Educação Superior. (Neves, 2019, p. 69).

O PAE foi instituído por meio da Resolução nº 019/2013 – CONSUNI. Em 2021, a Resolução nº 012/2021, aprovada pelo CONSUNI, dispôs sobre a reestruturação do PAE, definindo por meio de seus artigos e parágrafos, as orientações para a reestruturação do programa na instituição, também contendo informações adicionais sobre a solicitação e seleção, e responsabilidades da PRAE e dos campus.

O PAE é composto por um conjunto integrado de políticas que visam apoiar os estudantes em situação socioeconômica desfavorável, de maneira contínua e/ou emergencial, abrangendo as diversas necessidades específicas, ofertados por alguns módulos de benefícios sob a forma de Bolsa Auxílio, incluem o auxílio alimentação, moradia, transporte, inclusão digital e/ou apoio à pessoa com deficiência, e outras medidas de suporte. Além disso, o PAE, também busca promover a permanência e a melhoria do desempenho do estudante em condições socioeconômicas vulneráveis,

contribuindo para atenuar as ocorrências de retenção, reprovação e evasão. Conforme exposto por Garcia (2018, p. 119):

> [...] o conceito de assistência estudantil na perspectiva do direito à educação e a formação integral, materializada num '[...] conjunto de ações que buscam reduzir as desigualdades socioeconômicas, e promover a justiça social no percurso formativo dos estudantes.

A Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) é responsável pela gestão do PAE em parceria com cada campu*s* da instituição através de editais específicos, possibilitando a participação ativa dos estudantes beneficiados por bolsas remuneradas, bem como, atuação de voluntários em ações de extensão, ensino e pesquisa, no qual recebem certificação de participação.

O público-alvo dessas ações deve preencher alguns pré-requisitos para ser o potencial candidato a concorrer os auxílios, dentre eles, possuir uma renda familiar per capita inferior a um salário-mínimo e meio vigente, e, estar devidamente matriculado nos cursos de graduação na modalidade presencial ou à distância. Conforme expresso no art. 9º da Resolução nº 012/2021 - CONSUNI, em caso de empate, terá prioridade na pontuação de desempate para concessão das bolsas auxílio (PAE), os estudantes que atenderem os seguintes requisitos e na seguinte ordem:

> Cursando a primeira graduação II. Maior número de membros familiares dependentes; III. Pertencer à família beneficiária de Programa Social; IV. Maior idade; **V. Estudante com deficiência (laudo médico)**; e VI. Estudante com doença crônica (laudo médico).

A autora Zago (2006, p. 229), aponta vários elementos fundamentais para o sucesso e longevidade educacional dos estudantes como a origem social, cultural e econômica, pois é necessário "[...] conhecer para além do acesso, as condições de permanência no Ensino Superior, bem como as estratégias de investimento adotadas ante a realidade do estudante e a exigência do curso".

Ressaltamos que atualmente o Bolsa Auxílio à Pessoa com Deficiência ainda não foi implementado. Em agenda presencial com a PRAE/UNEMAT, alguns auxílios carecem de recursos para implementação. O Bolsa Auxílio Transporte foi efetivado em 2024, apenas no campus de Pontes e Lacerda/MT.

A seguir detalhamos em quadro 4, as políticas e programas e ações de permanência desenvolvidas pela UNEMAT, com os objetivos, valores e demais informações relevantes, bem como, as bolsas estudantis que auxiliam no desempenho acadêmico.

Quadro 4 Demonstrativo (mapeamento) dos programas de permanência da UNEMAT

Áreas	Linhas Temáticas	UNEMAT			
		Objetivo	Valor do Auxílio Bolsa	Resolução/Portaria Parecer	Órgão
Permanência e Desempenho acadêmico	Moradia	Contribuir para a **permanência, a**ssegurar o **auxílio financeiro** para complementação de despesas com moradia do estudante.	R$ 300,00	Resolução 012/2021-CONSUNI – Reestrutura o Programa de Assistência Estudantil (PAE) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), e dá outras providências.	PRAE
	Alimentação	Assegurar o **auxílio financeiro** para complementação com despesas alimentícias do estudante, visando **a permanência**.	R$ 400,00		PRAE
	Auxílio Emergencial	A **proteção ao estudante** em dificuldades socioeconômicas de extrema vulnerabilidade, em **momentos críticos** ou fortuitos, comprovadas por meio de avaliação social e poderá ser concedida na forma dos auxílios previstos no art. 7º, de acordo com cada caso. (I. Bolsa Auxílio Alimentação; II. Bolsa Auxílio Moradia; III. Bolsa Auxílio Emergencial; IV. Auxílio Inclusão Digital; V. Bolsa Auxílio à Pessoa com Deficiência (PCD); e VI. Bolsa Auxílio Transporte).	Duração 3 meses, excepcionalmente poderá prorrogar por até 03 (três). Editais de chamada específica		PRAE
	Bolsa Auxílio Transporte	Auxílio financeiro destinado a estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação da UNEMAT no Campus Universitário	R$ 270,00		PRAE

		de Pontes e Lacerda; que estejam matriculados em pelo menos três componente curriculares presenciais, contribuindo para **permanência.**			
	Auxílio Inclusão Digital	Poderá ser concedido aos estudantes matriculados, em situação de vulnerabilidade socioeconômica com dificuldade para **realização das atividades pedagógicas remotas, com vistas para a permanência.** O art. 18º, da Resolução nº 012/2021, estabelece que para os estudantes PcD, será considerado, além da renda familiar per capita a especificidade da deficiência.	Editais de chamada específica decorrente de situação emergencial, de maneira excepcional e temporária.		PRAE
	Saúde (física e mental) – seguro acadêmico – acidentes pessoais e/ou coletivos	Garantir o **pagamento do Capital Segurado** ao Segurado ou ao(s) seu(s) beneficiário(s), caso venha sofrer um acidente pessoal	Morte Acidental – R$ 8.000,00; Invalidez Permanente Total ou Parcial por Acidente (Até) R$ 8.000,00; Despesas Médicas, Hospitalares e Odontológicas (Até) R$ 5.000,00; Auxílio Funeral por acidente – R$ 4.000,00	Apólice Principal: 07.0982.56744.001 , Vigência de 28/08/2024 A 28/08/2025.	PRAE/ PGF

	Plano de Ensino Individualizado	A Instrução Normativa nº 1/2024 - Reitoria, "orienta a elaboração do Plano de Ensino Individualizado (PEI) para identificação e acompanhamento do estudante com Necessidades Educacionais Específicas, no âmbito da UNEMAT".	Sem remuneração	Instrução Normativa nº 1/2024 - Reitoria	PRAE
	Programa Bolsa Integradora	Apoiar, desenvolver e acompanhar as atividades junto aos estudantes, de maneira a contribuir com a inclusão, minimizando barreiras e colaborando com **a permanência** e êxito na formação. Os bolsistas integradores estudantes de graduação e pós-graduação atuarão como facilitador de aprendizagem da pessoa com deficiência	R$ 700,00	Resolução 046/2022-CONSUNI	PRAE
	Estágio remunerado	a) integrar o **itinerário formativo** do Estudante de graduação; b**) possibilitar o aprendizado** de competências próprias da atividade profissional, na relação com a **formação do currículo de formação**, objetivando o desenvolvimento do estudante para a vida cidadã e para o mundo do trabalho; c) proporcionar ao estudante atividades de **aprendizagem social, cultural, profissional** e compreensão de aspectos de gestão universitária.	R$ 952,11 (Bolsa Estágio) + auxílio transporte R$ 209,24	Decreto Estadual nº 121 de 19/06/2015 e suas alterações e Lei Federal nº 11.788 de 25/09/2008	PRAD

	Intercâmbio Internacional Brasil e Alemanha	Proporcionar **convivência com a comunidade de Metzingen/Alemanha** e a finalidade de incentivar a **participação social** em todos os meios e, especificamente, na organização social em locais menos favorecidos socioeconomicamente.	Para 10 pessoas, em média £20.000 Euros (aproximamente R$ 50.000,00	Acordo de Intercâmbio e cooperação Edital nº 003/2024 UNEMAT/PRAE	PRAE
	Auxílio Publicação /Representação	apoiar a **participação de estudantes**, autores e/ou coautores, em **eventos científicos, tecnológicos, culturais e/ou esportivos,** bem como, na representação estudantil em eventos político-acadêmicos	Eventos dentro do Estado de Mato Grosso R$ 375,00; fora do Estado de Mato Grosso R$ 500,00	Resolução 002/2022- Ad Referendum do CONSUNI	PRAE
	Programa de Integração Estudantil (PIEst)	É constituído por um conjunto integrado de políticas que tem como objetivo promover o acesso, **apoiar a permanência e a conclusão dos acadêmicos, bem como, garantir a integração e a inclusão dos estudantes ao contexto acadêmico e social**. São estruturas integrantes do PIEst, Centros de Assuntos Estudantis (CAEst) e os Núcleos de Inclusão, Acessibilidade e Diversidade (NIAD)	Sem remuneração	Resolução nº 066/2022 – CONSUNI	PRAE
	Bolsas de Extensão e ações de voluntário	Ofertar bolsas para Projetos de Extensão que contribuam com a **formação do/a acadêmico/a e com a ampliação da formação técnica de**	Graduando R$ 700,00 Profissional – R$ 1.925,00 Musicista de	Resolução n.º 035/2020 – CONEPE	PROEC

	nas atividades extensionistas	**profissionais,** agregando uma visão multi e interdisciplinar, que assegure a articulação do ensino, pesquisa e extensão, mediante ações sistematizadas integradas às questões relevantes da sociedade	R$ 700,00 a R$ 2.625,00		
	Programa Segundo Tempo	Selecionar **professor/a de Educação Física** para atuar como bolsista no PSTCIPEEF/UNEMAT. Selecionar **monitor/a esportivo**/a graduando/a em Educação Física para atuar como **bolsista no PST.**	Financiamento externo. Professor educação física R$ 1.500,00; Monitor R$ 400,00	Convênio Nº 905527/2020 entre o Ministério da Cidadania e a UNEMAT	PROEC
	Programa de educação no trabalho em saúde (PET/saúde - equidade)	O fortalecimento do processo de **integração ensino-serviço-comunidade** de forma articulada entre o Sistema Único de Saúde (SUS) e as Instituições de Ensino Superior (IES), a fim de promover **a preparação de futuros profissionais da saúde** para atuação colaborativa em eixos vinculados à gestão em saúde e assistência à saúde	R$ 700 reais	Editais específicos UNEMAT/FACIS/ Ministério da Saúde e Ministério da Educação (MEC)	PROEC
	Apoio Financeiro PROAP/PROAPINHO	Auxílio financeiro concedido aos Estudante de pós-graduação (**trabalho de Campo e Eventos**) via PROAP/PROAPINHO, desde que a mesma seja necessária para elaboração da dissertação ou tese.	Conforme Convênio. Valor máximo é de 500 reais	Auxílio financeiro via convênio PROAP/PROAPINHO	PRPPG
	Programas de Ensino: Programa de Bolsas	(PROBIC//FAPEMAT/ET, visa **ofertar bolsas de extensão** tecnológica com o objetivo de	R$ 700,00	Resolução nº 013/2018 – CONEPE - Aprova os	PRPPG

	Iniciação Científica/Inovação Tecnológica/Extensão Tecnológica	fortalecer as atividades desenvolvidas pelos CPEE e API e, ao mesmo tempo, **aproximar os acadêmicos** de graduação destes centros e ambientes, além de também **colaborar com a extensão** tecnológica na UNEMAT. 1.2. Auxiliar no desenvolvimento, aperfeiçoamento e na difusão de soluções tecnológicas e na sua disponibilização à sociedade e ao mercado, no contexto dos programas de difusão tecnológica, envolvendo um conjunto de ações simples e de alto impacto nos processos de produção e na revisão ou aperfeiçoamento de produtos. **PROBIC/FAPEMAT/PIBIC/CNPq/PIBIC/AF-CNPq/IC**, é centrado na iniciação científica de **novos talentos e**m todas as áreas do conhecimento cadastradas no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, e serve de incentivo à **formação de novos pesquisadores**, privilegiando a participação ativa dos alunos de graduação em projetos de pesquisa com qualidade acadêmica, mérito científico e orientação adequada, individual e continuada. **PROBITI/FAPEMAT, PIBIT/CNPq** visa estimular o(a) aluno(a) de graduação, servindo de		parâmetros para a política de Iniciação Científica e a concessão de Bolsas de Iniciação Científica para o Programa de Bolsas de Iniciação Científica – PROBIC, com recursos provenientes da UNEMAT. RESOLUÇÃO Nº 076/2022 – CONEPE - Reestrutura o Programa de Bolsas de – PROBITI da UNEMAT.	

		incentivo à **formação de novos pesquisadores**, privilegiando a participação ativa dos alunos no desenvolvimento e transferência de novas tecnologias e inovação em projetos com qualidade acadêmica e mérito científico e tecnológico.			
	Programas de Ensino: Bolsas de Graduação, Mestrado e Doutorado para Inovação do PROGRAMA MAI/DAI-CNPq	Objetiva Contribuir para a **formação de recursos humanos** nas atividades de pesquisa para desenvolvimento tecnológico e inovação, que se dedicarão ao fortalecimento da capacidade inovadora das universidades e das empresas parceiras, em busca da possibilidade de transferência de tecnologia por meio de seleção de bolsistas a nível de mestrado do programa de Genética e Melhoramento de Plantas e doutorado do programa de Biotecnologia e Biodiversidade da Rede Pró Centro-Oeste	O valor da bolsa será de acordo com o CNPq dentro do programa MAI/DAI e seguindo suas diretrizes com relação a carga horária de atividades	Edital de Seleção	PRPPG
	Programas de Ensino: Monitoria Voluntária	I. Intensificar e assegurar a cooperação entre estudantes e professores nas atividades básicas da Universidade, relativas ao ensino; II. Subsidiar trabalhos de estudantes orientados por professores, por meio de ações multiplicadoras; III. Motivar os estudantes que **tenham rendimento** escolar satisfatório a se iniciarem nas atividades de ensino e/ou metodologias didático-	Sem Remuneração	Resolução nº 031/2007 – CONEPE.	PROEG

		pedagógicas; IV. Contribuir para a **redução do índice de reprovação, retenção e evasão** nos cursos de graduação da UNEMAT; V. Auxiliar os estudantes no processo de ensino-aprendizagem por meio do contato mais estreito entre estudantes, monitores voluntários e professores, e de maior interação com o conteúdo da(s) disciplina(s) envolvida(s); VI. Proporcionar a integração dos estudantes no ambiente acadêmico e estimular o sentido de pertencimento à UNEMAT			
	Programas de Ensino: Programa de Formação de Células Cooperativas – FOCCO	Promover discussão e estudo cooperativo e solidário a respeito de um tema, conteúdo ou disciplina, com a colaboração dos participantes, incentivando o protagonismo estudantil, a fim de contribuir com o incremento das taxas de **permanência e das taxas de aprovação** nos cursos de graduação e proporcionar sinergia entre os alunos da Universidade do Estado de Mato Grosso e/ou com a comunidade externa. **Incentivar a permanência do acadêmico** na UNEMAT estimulando a interação positiva e a cooperação entre os celulandos, encorajando-os no enfrentamento de problemas acadêmicos e/ou extra-acadêmicos. **Estimular o sentido de**	R$ 700,00	Resolução nº 038/2012 – Ad Referendum do CONEPE	PROEG

		pertencimento à UNEMAT através da formação de articuladores/facilitadores e celulandos proativos, protagonistas das ações do programa FOCCO e com autonomia para a aprendizagem cooperativa.			
	Programas de Ensino: Programa de Residência Pedagógica - Editais PRP/CAPES	**Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica**, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente; II. promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); III. fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e IV. fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores.	Residente Graduando R$ 400,00 (Bolsa Capes) Preceptor R$ 1.100,00 (Bolsa Capes)	Resolução nº 026/2023 – CONEPE	PROEG
	Programas de Ensino Bolsa de Preceptoria Enfermeiro – BPEnf	I. **Estimular a formação de profissionais** de elevada qualificação técnica, científica, tecnológica e acadêmica, bem como a atuação profissional pautada em princípios éticos, críticos e humanísticos, pela cidadania e pela função social da educação superior, orientados pela	Editais específicos de seleção Preceptor Enfermagem R$ 3.663,47	Resolução 041/2017-CONSUNI, alterada pela Resolução nº 047/2022 – CONSUNI	PROEG

		indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; II. Desenvolver atividades acadêmicas em padrões de qualidade de excelência, mediante a adequada supervisão dos estágios nos cenários de prática do curso de Enfermagem; III. Contribuir para a formação de profissionais com perfil adequado às necessidades e às políticas de saúde do país; IV. Sensibilizar e preparar profissionais para o adequado enfrentamento da realidade socioeconômica e da saúde da população brasileira; V. Fomentar a articulação entre o Ensino Superior e a assistência à saúde através de práticas multidisciplinares e interdisciplinares para o fortalecimento das ações em saúde em acordo aos princípios e diretrizes do SUS; VI. Contribuir para o aprimoramento técnico, humanístico e ético da equipe de saúde onde estiver inserido.			
	Programas de Ensino Bolsa de Preceptoria Médica	Bolsa de Preceptoria Médica – I. **Estimular a formação de profissionais** de elevada qualificação técnica, científica, tecnológica e acadêmica, bem como a atuação profissional pautada em princípios éticos, críticos e humanísticos, pela cidadania e pela função social	Editais específicos de seleção Preceptor Medicina R$ 3.663,47;	Resolução nº 12/2016 – CONSUNI Ad Referendum do CONSUNI, homologada pela resolução nº 29/2016-CONSUNI	PROEG

		da educação superior, orientados pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; II. Desenvolver atividades acadêmicas em padrões de qualidade de excelência, mediante a adequada supervisão dos estágios nos cenários de prática do curso de medicina; III. Contribuir para a formação de profissionais com perfil adequado às necessidades e às políticas de saúde do País; IV. Sensibilizar e preparar profissionais para o adequado enfrentamento da realidade socioeconômica e da saúde da população brasileira; V. Fomentar a articulação entre o Ensino Superior e a assistência à saúde através de práticas multidisciplinares e interdisciplinares para o fortalecimento das ações em saúde em acordo aos princípios e diretrizes do SUS; VI. Contribuir para o aprimoramento técnico, humanístico e ético da equipe de saúde onde estiver inserido.			
	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID	Induzir o **aperfeiçoamento da formação prática** nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso.	Graduando - R$ 700,00 (Bolsa Capes) Supervisor R$ 1.100,00 (Bolsa Capes)	Editais CAPES e Resolução nº 026/2023 – CONEPE -	PROEG

	Serviços destinados a Pessoas com deficiência – PCD	Contratação temporária para o cargo de Profissional Técnico da Educação Superior - Agente Universitário – Especialidades: INTÉRPRETE DE LIBRAS e LEDOR/ ESCREVENTE, **para atender excepcional** interesse público decorrente da necessidade de garantir a **acessibilidade aos alunos com deficiência** que, atualmente, estão matriculados ou aos que vierem a se matricular, bem como os **professores que necessitarem de atendimento** na Universidade do Estado de Mato Grosso, entre outras demandas necessárias para **assegurar as condições** para o **pleno acesso, participação e aprendizagem** em todas as atividades acadêmicas.	R$ 2.915,49 (30h) R$ 3.887,33 (40h)	Processo Seletivo Simplificado para contratação temporária de Profissional Técnico do Ensino Superior – Agente - Ledor Escrevente e intérprete de Libras	PROEG / PRAD
	Auxílio Financeiro PARFOR (Programa Nacional de Formação de Professores)	Aporte a financeiro destinados a **auxiliar nas necessidades e atividades de estudos e pesquisas cientificas** dos estudantes do Programa Parceladas, para desenvolver seus estudos.	R$ 700,00 - para estudantes residentes/domiciliados em município diferente do município de realização do curso, distritos ou zona rural.	Resolução nº 014/2014 – CONSUNI homologada pela Resolução 064/2015-CONSUNI	PROEG

Desempenho Acadêmico	Mobilidade Acadêmica	Proporcionar a **formação de cidadãos** para um mundo sem fronteiras, onde desafios são propostos para que o crescimento da sociedade acadêmica ultrapasse os muros da universidade, fecundando, no solo fértil de Mato Grosso, o desenvolvimento necessário para o aperfeiçoamento de processos que resultem em ações sustentáveis e qualidade de vida da sociedade	Condicionado a Financiamento Externo	Resolução nº 087/2015 – CONEPE	PROEG /VICEREITOR IA
	Fomento à participação político acadêmica	Conselhos Superiores Editais para eleição de representantes do Conselho Curador da UNEMAT composto pelo reitor da UNEMAT; e por mais 08 (oito) conselheiros titulares, incluindo **um representante Discente** da UNEMAT, eleito pelo segmento, relativas às matérias de fiscalização econômica, financeira, institucional e patrimonial da UNEMAT	Pagamento de Diárias	Resolução nº 003/2010 – CONSELHO CURADOR	Assessoria Superior aos Órgãos Colegiados/Reitoria
		Conselhos Superiores Editais para eleição de representantes do CONSUNI composto docente 70%, Profissionais Técnicos do Ensino Superior 20%, **discentes 10% (5) eleitos por livre candidatura**, relativas às funções normativas, consultivas e deliberativas sobre matérias de gestão, orçamentária, financeira, patrimonial,	Pagamento de Diárias	Resolução nº 017/2012 – CONSUNI e suas alterações	

		administrativa e de desenvolvimento institucional, cabendo-lhe estabelecer as políticas gerais			
		Conselhos Superiores Editais para eleição de representantes do Conselho CONEPE, eleição de representantes do CONSUNI composto docente 70%, Profissionais Técnicos do Ensino Superior 20%, **discentes 10% (5) eleitos por livre candidatura** com funções normativas, consultivas e deliberativas sobre matéria didático-científica e pedagógica, envolvendo o ensino, a pesquisa e a extensão	Pagamento de Diárias	Resolução nº 020/2012 – CONSUNI e suas alterações	
Cultura, Lazer e Esporte		Extensão: Acesso a ações de educação esportiva, recreativa e de lazer.	Programas específicos	Editais financiamento externo	PROEC

Fonte: Elaborado pela autora com base nos mapeamentos do grupo de pesquisa GPAPES, 2023.

Conforme é possível verificar no quadro 4, diversos tipos de bolsas e auxílios são disponibilizados para os estudantes na UNEMAT. Primão (2015), em seus estudos categorizou os programas de permanência em duas dimensões: ações assistenciais e ações qualificadoras.

A dimensão das ações assistenciais envolve os benefícios (bolsas/auxílios moradia), alimentação, programa de acolhimento imediato, bolsa de apoio à inclusão, cursos de língua, violão, moradia estudantil, auxílio permanência entre outros.

Em relação às ações qualificadoras do ensino, a autora destacou o Auxílio a evento externo, Inclusão Digital, Programa de bolsa de Extensão, Programa de Monitoria, Programa de tutoria, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Programa de educação tutorial (PET), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBIT), Programa Voluntariado de Iniciação Científica (VIC). Como podemos analisar muitas dessas iniciativas a UNEMAT já desenvolve para a permanência dos estudantes, além de implementar outras.

No âmbito da UNEMAT, um estudo pioneiro realizado por Rodrigues (2024, p.117), mostrou os reais desafios no prisma das vozes dos estudantes PcD, revelando a "importância de se abordar questões financeiras e socioeconômicas no contexto da inclusão educacional, buscando criar oportunidades mais equitativas para todos os estudantes, independentemente de sua condição financeira".

A pesquisa ainda mostra nas vozes que ecoam dos estudantes a busca pela equidade e as dificuldades financeiras no cotidiano universitário para os menos favorecidos economicamente. Do ponto de vista do estudante isso influencia tanto no desempenho acadêmico quanto no acesso às oportunidades na universidade, especialmente nas oportunidades como bolsas, laboratórios e demais recursos disponibilizados pela instituição.

Nesse contexto, apresentamos na figura 3, a evolução da oferta de bolsas e auxílios no período de 2014 a 2023, e reforçamos a necessidade de ampliação tendo em vista a demanda que carece de apoio.

Figura 3 - Evolução dos auxílios e das bolsas estudantis por modalidade – 2014 a 2023

DESCRIÇÃO DO PROGRAMA	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Auxílio Moradia[1]	1000	480	420	488	485	861	779	121	670	536
Auxílio Alimentação[2]	1000	480	420	488	485	861	901	568	670	603
Auxílio Eventos - Graduação	95	79	123	186	204	249	12	13	97	324
Auxílio Eventos – Pós-Graduação	18	26	51	102	107	62	2	2	4	25
Auxílio Emergencial (Moradia e Alimentação)	-	-	-	-	1	15	79	337	508	139
Auxílio Inclusão Digital (Chips) - Graduação	-	-	-	-	-	-	987	-	-	0
Bolsa na Pós-Graduação	-	-	-	-	-	-	0	-	185	187
Auxílio Inclusão Digital (Financeiro) - Graduação	-	-	-	-	-	-	-	371	-	0
Auxílio Inclusão Digital (Financeiro) - Pós-Graduação	-	-	-	-	-	-	-	7	-	0
Auxílio Inclusão Digital - Graduação e Pós-Graduação	-	-	-	-	-	-	-	-	306	0
Iniciação Científica	347	340	422	219	221	231	228	228	317	294
Extensão	155	108	144	158	158	173	163	132	139	160
Extensão Profissional	–	–	–	–	–	–	–	–	–	19
Iniciação em Desen. Tecnol. e Inovação	-	-	-	-	-	12	44	37	44	58
Extensão Tecnológica								27	24	25
Esporte[3]	-	-	-	-	-	5	4	3	2	0
Cultura[3]	-	-	-	-	-	21	18	16	30	15
PIBID[4]	1114	1111	1007	769	681	681	360	429	405	312
FOCCO[3]	-	-	-	-	-	145	145	145	145	145
Monitoria Voluntária				459	207	381	214	142	197	366
Residência Pedagógica[5]	-	-	-	-	392	308	312	384	333	343
Estágio[6]	142	76	85	127	127	205	158	135	135	156
Supervisores - PIBID						-	-	0	0	45
Outras[7]	648	71	105	107	146	-	-		0	0
TOTAL	3.289	4.406	2.666	2.603	2.356	2.695	3.857	3.097	4.211	3.752

Fonte: Anuário Estatístico (UNEMAT, 2023)

De acordo com os dados do anuário estatístico, os auxílios moradia e alimentação são ofertados desde 2013 e o auxílio evento a partir 2014. A bolsa estágio é disponibilizada partir de 2013, já as modalidades de bolsa de iniciação Científica, Extensão, Esporte, Cultura e FOCCO tiveram início em 2014 (UNEMAT, 2022).

No caso específico da UNEMAT, estudos realizados por Souza (2020), revelaram que as Bolsas Acadêmicas disponibilizadas na graduação da UNEMAT – Campus Cáceres, desempenham um papel importante na permanência dos acadêmicos. A autora apontou a partir da percepção dos bolsistas, que apesar de existirem desafios e limitações inerentes aos programas, as bolsas relacionadas às ações pedagógicas, acadêmicas e econômicas têm significativa contribuição para permanência dos estudantes.

Hoffmann e Bitencourt (2019) ao analisarem as políticas de combate à evasão desenvolvidas pela instituição, especificamente as bolsas estudantis, afirmaram que, devido ao número de bolsas ofertadas, elas são consideradas o ‘carro chefe’ das políticas estudantis da UNEMAT. Diante da crescente demanda pedagógica e de suporte aos estudantes, a UNEMAT vem desenvolvendo algumas ações para contribuir com a permanência. Em relação às políticas, programas e ações para os estudantes PcD, transtornos e superdotação, podemos detalhar algumas destas ações.

O Programa Bolsa Integradora foi efetivado em 2024/1 e define no art. 8º da Resolução nº 046/2022 – CONSUNI, a responsabilidade da UNEMAT em "promover a equidade no acesso ao conhecimento mais elaborado e sistematizado ao estudante PCD" (CONSUNI, 2022, p.2). Dessa maneira, o Edital nº. 005/2023 UNEMAT/PRAE, destaca que, os bolsistas integradores desempenharão suas atividades no CAEst, realizarão o levantamento dos tipos de necessidades e quantidade de estudantes para o apoio pedagógico, bem como, atuarão dando apoio aos estudantes PcD ou NEE, nas atividades pedagógicas como manuseio de atividades de tecnologia e tecnologia assistiva para a inclusão e acessibilidade.

Além disso, ofertarão suporte na utilização de sistema acadêmico e solicitações de assistência estudantil para acesso aos auxílios/bolsas, e realizarão quando necessário a adaptação de material de estudo, adaptação digitais de obras bibliográficas de forma a contribuir com a inclusão possibilitando a interação com a comunidade acadêmica, mitigando as barreiras e proporcionando **êxito na permanência** e conclusão da graduação.

É importante destacar que a bolsa integradora não se trata da Bolsa Auxílio de fluxo contínuo à Pessoa com Deficiência (PcD), previsto no art. 17º da Resolução nº 012/2021, uma vez que, sua finalidade não é de cunho financeiro, nem mesmo se destina exclusivamente às pessoas com deficiência, comprovadas por laudo em vulnerabilidade econômica, mesmo que mencione esta finalidade, porém, a mesma é destinada tanto para pessoas com deficiência como para pessoas sem deficiência.

Já em relação ao PIEst que foi criado no final de 2022, no momento desta pesquisa suas ações estavam em fase preliminar de desenvolvimento, sendo este executado pela PRAE e composto por duas estruturas: O CAEst e o NIAD. São competências do NIAD a garantia da inclusão das PcD e NEE junto à comunidade acadêmica, desenvolvendo ações para eliminação ou amenização de barreiras pedagógicas, arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais, programáticas, instrumentais. As ações de apoio de profissionais psicopedagogo, psicólogo e outros, ainda não foram desenvolvidas pelo NIAD, e segundo a PRAE existe a demanda de profissionais com formação específica, e a expectativa é de que o concurso da UNEMAT realizado em 2024 supra essa necessidade.

O CAEest é implementado em cada Campus e existe no Campus de Cáceres desde 2024. Ele conta com a operacionalização do Centro, que é responsável pelas

demandas de ordem social, psicológica e pedagógica, com ações direcionadas para a ampliação das condições de permanência e êxito dos estudantes relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. O CAEst tem como lema o atendimento "de aluno para aluno", realizando o atendimento social, o acompanhamento dos Estudantes com Deficiência e a orientação em relação aos procedimentos acadêmicos e institucionais sobre a seleção de bolsas e auxílios, etc.

Dentre as ações de permanência no âmbito pedagógico, metodológico e de currículo, destacamos a Instrução Normativa nº 1/2024 da Reitoria, também efetivada em 2024, que estabelece critérios para elaboração do PEI para os estudantes com limitações transitórias ou permanentes como a surdez e a cegueira, distúrbios de aprendizagem (discalculia, disgrafia, dislexia e TDAH), transtornos do espectro do autismo e demais transtornos globais do desenvolvimento ou superdotação, que necessitem de adaptações e/ou acessibilidade curricular. O PEI será concedido continuamente mediante solicitação do estudante e entrega para a coordenação do laudo com indicação da CID (Classificação Internacional de Doenças) até o término do curso.

A referida Instrução Normativa se orienta na legislação que versa sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, como no art. 208, Inciso III da Constituição Federal de 1988 e o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, a Lei 12.764, de 2012 e Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014, que cria a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Lei 13.146, de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão, em que estabelece a necessidade de assegurar o acesso e permanência da pessoa com deficiência no Ensino Superior; e a Resolução nº. 066/2022-CONSUNI que dispõe sobre o PIEst da UNEMAT.

A UNEMAT, desenvolveu seu Plano de Acessibilidade 2022-2026 em conformidade com o Documento orientador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (2016), que estabelece que as instituições de educação superior deverão desenvolver acessibilidade na comunicação, eliminando as "barreiras na comunicação interpessoal (face a face, língua de sinais), escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braile, uso do computador portátil) e virtual (acessibilidade digital)" (INEPE, 2016, p.16).

De acordo com o Edital nº 002/2024 PTES/UNEMAT, o Profissional Técnico da Educação Superior - Agente Universitário – Especialidades Ledor/Escrevente terá como responsabilidade:

> a) reproduzir a leitura de conteúdos ministrados em sala de aula ou em outras atividades pedagógicas para pessoas com deficiência visual, deficiência física, deficiência intelectual, autismo, déficit de atenção ou dislexia e/ou; b) transcrever textos em sala de aula ou em outras atividades pedagógicas, para pessoas impossibilitadas de escrever; c) Atender, imprescindivelmente, aos acadêmicos no turno de aula, ou em outras atividades pedagógicas, quando assim for solicitado (UNEMAT,2024, p.6).

Para o Profissional Técnico da Educação Superior - Agente Universitário – Especialidades: Intérpretes de Libras - Edital nº 002/2024 - PTES/UNEMAT as atribuições serão:

> a) interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas na instituição, em sala de aula ou em outros locais que as atividades pedagógicas ocorrerem, viabilizando a comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares; b) realizar tradução da Língua Portuguesa escrita para Libras e vice-versa, nas atividades didático pedagógicas, a fim de auxiliar os estudantes surdos e professores no processo ensino-aprendizagem; c) possibilitar uma tradução/interpretação coerente e fidedigna; d) acompanhar os estudantes surdos em visitas técnicas que estejam de acordo com a previsão no projeto pedagógico do curso; e) assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como nos eventos realizados pela gestão da Universidade, quando assim for solicitado para efetiva inclusão das pessoas com deficiência; f) atuar como Tradutor e Intérprete de Libras nos processos seletivos para cursos na instituição; g) cumprir rigorosamente as atividades laborais e os horários atribuídos pela chefia imediata (UNEMAT, 2024, p.6).

É responsabilidade do NIAD o acompanhamento dos estudantes com NEE e PcD, bem como, o envio das solicitações de necessidades específicas via módulo próprio NEE, no SIGAA para a PRAE. Por sua vez, a PRAE realiza a articulação com a PRAD/PROEG para a autorização de contratação de profissionais nas especialidades: Intérpretes de Libras e Ledor/Escrevente conforme a demanda dos estudantes.

5.2 Categoria 1: Desigualdades sociais e educacionais: O Perfil dos estudantes PcD, Transtornos e Superdotados ingressantes no Campus de Cáceres entre 2020 a 2023

Nossa análise do perfil dos estudantes no campus de Cáceres/MT contemplou a delimitação temporal de 2020 a 2023, com base nos dados fornecidos pela secretária acadêmica e informações sobre estudantes com deficiência, transtornos e superdotação presencial da UNEMAT. A partir desse material, averiguamos que no período em questão, 41 estudantes com deficiência foram matriculados nessa modalidade de ensino, dos quais, 29 responderam aos questionários.

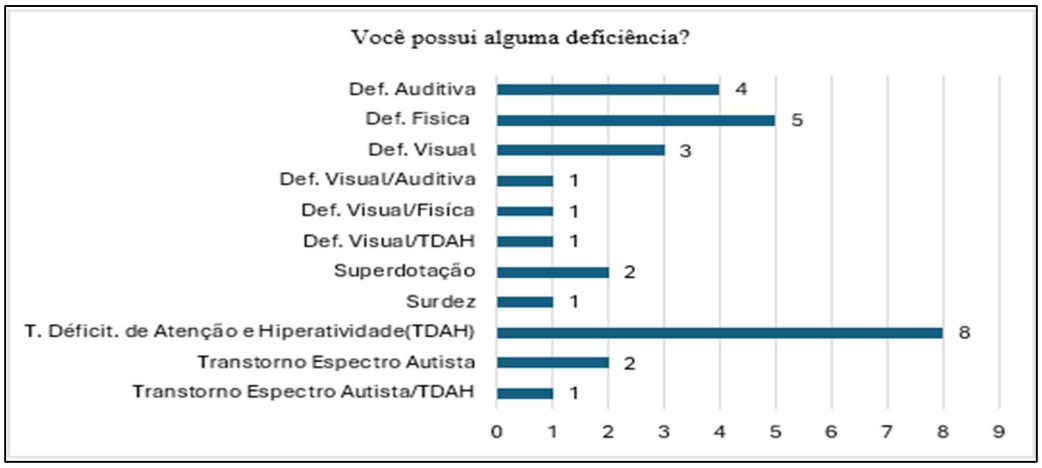
a) Perfil Pessoal Socioeconômico

A seguir apresentamos a descrição do perfil dos estudantes da pesquisa autodeclarados pessoas com deficiência, transtornos e superdotação ingressantes no período de 2020 a 2023 na UNEMAT.

Com base nas respostas dos questionários temos 27,2% estudantes com TDAH, 13,6% com deficiência auditiva, 13,6% com deficiência física, 3,4% com deficiência física e utilização de cadeiras de rodas, 10,35% com deficiência visual, 3,4% com deficiência visual e física, 3,4% com deficiência visual e auditiva, 3,4%, com deficiência visual e TDAH, 6,9% com TEA, 3,4% com TEA e TDAH, 6,9% com superdotação e 3,4% com surdez e deficiência auditiva (gráfico 5).

Como podemos analisar, 34,5% dos estudantes se autodeclararam superdotados ou com transtorno. Estudantes superdotados possuem potencial elevado em áreas isoladas ou combinadas, já os com TDAH estão inseridos nos transtornos funcionais específicos, podendo apresentar dificuldades de aprendizagem (Brasil, 2008). Além disso, 64,5% dos estudantes possuem deficiência, ou seja, apresentam impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial (Brasil, 2015).

Gráfico 5 - Você possui alguma deficiência, transtornos e/ou superdotação?



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário de pesquisa (2024).

Para a descrição dos dados em relação ao gênero, idade cor/raça/etnia, adotamos termos e critérios utilizados pelo IBGE e INEP e que consideram a autodeclaração. O perfil dos sujeitos participantes da pesquisa será descrito conforme o quadro 6. Na variável sexo, nota-se uma predominância do sexo masculino com 58,6%, e do feminino com 41,4%.

No questionário do ENEM do ano de 2023, disponibilizado pelo INEP, a variável de identificação cor/raça apresentava as seguintes opções de preenchimento: “não declarado”, “branca”, “preta”, “parda”, “amarela” e “indígena”.

A maioria dos estudantes (58,6%) se declararam pertencentes à cor[25] “parda”, 31% à cor branca, 6,9% à cor preta e 3,4% à cor amarela. A presença de estudantes com deficiência entre os de cor/raça preta, amarela e indígena entre o sexo feminino foi inexistente. No perfil masculino, a cor/raça preta apareceu 2 vezes e a amarela apenas uma. O restante da distribuição está entre parda, totalizando 10 estudantes, e branca totalizando 3, demonstrando desigualdade de gênero.

Nessa pesquisa, nenhum estudante se autodeclarou indígena ou não quis se manifestar sobre a cor/raça. No geral, se analisarmos em conjunto os estudantes que se autodeclararam negros (pretos e pardos), representam 65,5%, podendo estar relacionada com as políticas de ação afirmativas adotado pela universidade.

Em 2022, de acordo com os dados da PNAD (2022), a população brasileira autodeclarada de cor/raça parda foi de 45,3%, a branca representava 42,8%, ao passo que a preta era de 10,6%. Logo, o estrato dos estudantes segue as mesmas características da população brasileira. Pela primeira vez desde 1991, a maioria da população brasileira (45,3%) se autodeclarou como parda IBGE (2022).

Segundo os dados do IBGE (2022), na educação superior existem desigualdades na taxa de frequência escolar líquida [26]entre as pessoas com e sem deficiência, com idades de 18 a 24 anos. A taxa é de 14,3% para pessoas com deficiência e 25,5% para o restante da população, isso significa que a frequência ou conclusão escolar das pessoas com deficiência nesse nível de ensino, considerando a faixa etária, é menor em relação à população geral, com uma diferença de 11,2%.

Em observação à idade dos estudantes da pesquisa, a maioria (44,8%), autodeclararam estar na faixa etária de 18 a 24 anos, 24,15% entre 25 a 30 anos, 20,7% de 31 a 35 anos e 10,3% afirmaram estar acima de 35 anos.

---

[25] Branca, preta, amarela, parda ou indígena (conforme classificação adotada pelo IBGE no Censo Demográfico de 2010 para cor ou raça). Disponível em:<https://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Resultados_do_Universo/tabelas_pdf/tab3.pdf>.Acesso em: 02. agosto de 2024.

[26]Segundo dados do PNAD (2022, p.15), a taxa ajustada de frequência escolar líquida: percentual de pessoas que frequenta escola na etapa adequada à sua faixa etária e daquelas que já concluíram pelo menos esse nível, em relação ao total de pessoas da mesma faixa etária. Disponível em: https://ampid.org.br/site2020/wp-content/uploads/2023/07/Divulgac%CC%A7a%CC%83o-Pessoas-com-Deficie%CC%82ncia-PNAD-Conti%CC%81nua-Divulgac%CC%A7a%CC%83o_070723_v3.1.pdf. Acesso em 01 de agosto de 2024.

Em análise geral, a maioria (69%) está numa faixa etária considerada jovem, que é até 30 anos. Nesse cenário, podemos inferir uma mudança de perspectivas observada por Valdés (2006), em que os estudantes ingressavam na educação superior tardiamente. Embora deva-se considerar as demais variáveis em que a maioria 55,2%, não está na frequência escolar liquida adequada, ou seja, na desigualdade educacional e social, pois conforme apontado por Maciel (2009, p. 33), "o acesso aos bens e serviços nas mesmas condições não é pertinente à lógica do sistema".

Segundo estudos realizados pelos autores Almeida e Ferreira (2018), Bueno (2013), Ferreira (1995), Gonçalves, (2012) e Oliveira (2015), o descompasso idade-série evidencia as limitações estruturais na qualidade da educação oferecida, algo observado na Educação Básica e no Ensino Superior. A seguir apresentamos no quadro 5 a descrição das informações:

Quadro 5 - Gênero, Idade, Cor/Raça

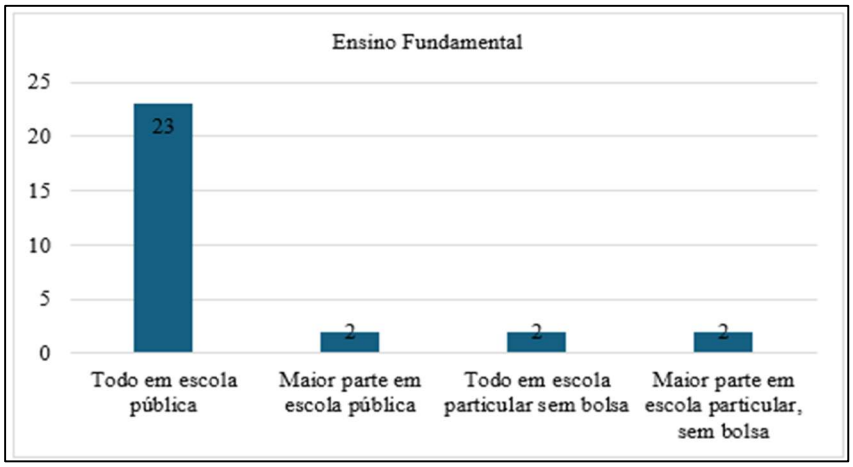
Sexo	Grupo de Idade	Cor	População		Sexo	Grupo de Idade	Cor	População	
			Total	CV (%)				Total	CV (%)
Feminino	18 a 24 anos	Branca	3	10,35%	Masculino	18 a 24 anos	Branca	3	10,35%
	18 a 24 anos	Parda	3	10,35%		18 a 24 anos	Parda	3	10,35%
	25 a 30 anos	Branca	2	6,9%		18 a 24 anos	Preta	1	3,4%
	31 a 35 anos	Parda	3	10,35%		25 a 30 anos	Amarela	1	3,4%
	Acima 35 anos	Parda	1	3,4%		25 a 30 anos	Branca	1	3,4%
						25 a 30 anos	Parda	3	10,35%
						31 a 35 anos	Parda	2	6,9%
						31 a 35 anos	Preta	1	3,4%
						Acima 35 anos	Parda	2	6,9%
Total			12	41,4%	Total			17	58,6%

Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário de pesquisa (2024).

Ao analisar os dados referentes ao estado civil, 86,2% afirmaram ser solteiros (as), 10,35% casados (as) e 3,4% viúvo (a). Quando perguntado o local de residência, a maioria 93,1%, assinalaram que residem em Cáceres/MT, onde o campus universitário está situado, e apenas 6,9% afirmaram que não, sendo oriundos de regiões circunvizinhas.

No que diz a respeito ao tipo de instituição em que concluiu o Ensino Fundamental, 79,35%, dos estudantes informaram que são egressos de escolas públicas, 6,9% concluíram maior parte em escola pública, 6,9% concluíram todo o Ensino Fundamental em escola particular sem bolsa, enquanto 6,9% assinalaram que a conclusão do Ensino Fundamental foi em maior parte em escola particular sem bolsa (gráfico 6).

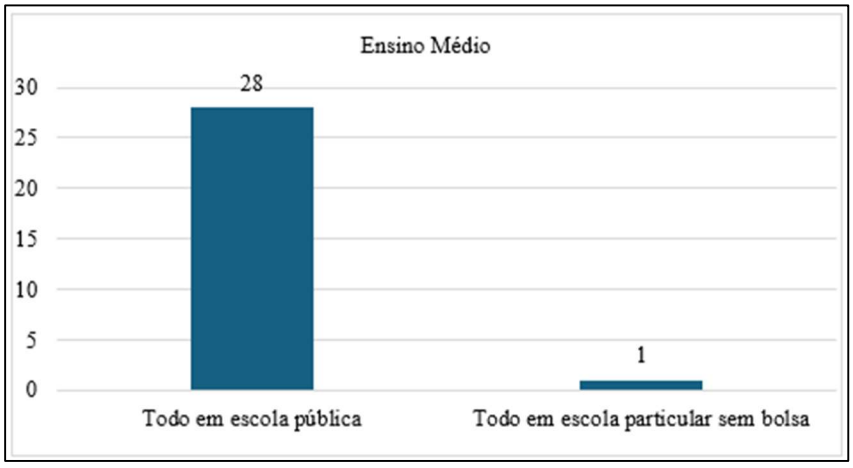
Gráfico 6 - Escolaridade na Educação Básica



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário de pesquisa (2024).

A respeito da pergunta sobre em qual tipo de instituição concluiu o Ensino Médio, 96,6% afirmaram ter realizado todo em escolas públicas e somente 3,4% mencionou a conclusão toda em escola particular sem bolsa (gráfico 7).

Gráfico 7 - Escolaridade na Educação Básica



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário de pesquisa (2024).

No perfil dos estudantes também buscamos identificar a influência da escolaridade dos pais e mães e/ou responsáveis, considerando-a como uma das variáveis que pode influenciar no rendimento educacional dos estudantes. Do total, 37,9% dos pais possuem o Ensino Fundamental completo e/ou incompleto, 65,5% possuem o Ensino Médio completo e/ou incompleto, e 10,3% afirmaram serem analfabetos e/ou semianalfabetos.

O Ensino Fundamental e Médio completo apresenta maiores resultados, sendo 47,6% para os pais e/ou responsáveis e 31% para as mães e/ou responsáveis. Já o Ensino

Fundamental e Médio incompleto tem maior evidência, sendo 17% para as mães e/ou responsáveis e 6,9% para os pais e/ou responsáveis.

Em 2021, segundo dados do relatório divulgado pelo Instituto de Mobilidade e Desenvolvimento Social (IMDS), para o ano de 2014, 70 de 100 filhos cujos pais tinham a formação superior completa também alcançaram esse nível educacional. De modo contrário, 4 em cada 100 filhos, cujos pais ou responsáveis não tiveram instrução alcançaram esse nível. Nossos resultados apontam que 6,9% dos estudantes afirmaram a escolaridade do pai como Ensino Superior completo.

Por outro lado, observamos que as mães e/ou responsáveis têm maior presença e conclusão no Ensino Superior. Conforme informado pelos estudantes, 48,3% possuem nível educacional entre o Ensino Superior completo/incompleto e a Pós-graduação completa.

Para os pais e/ou responsáveis, apenas 24,2% têm a formação de Ensino Superior completo e/ou incompleto, e/ou a Pós-graduação completa, 13,6%, afirmaram que não conhecem seus pais/mães ou não souberam informar a instrução (tabela 3).

Neste contexto, Kleinke (2017) aborda que a escolaridade do pai e da mãe ancorado nos estudos de Bourdieu e no seu conceito de capital cultural [27]que relaciona os valores humanos transmitidos primeiramente pela família e, em seguida, na escola. Dessa forma, observou-se na literatura que estudantes acompanhados pela mãe apresentam desempenho superior aos que não recebem esse apoio. Ademais, a influência desse suporte varia conforme a escolaridade da mãe.

Kleinke (2017), destaca que, no caso do pai ou responsável com somente o Ensino Fundamental ou com Ensino Médio incompleto não contribuem positivamente no aprendizado dos filhos. Logo, depreende-se que a participação dos estudantes com pais nessas condições é fortemente reduzida entre aqueles que apresentam melhores desempenhos. No resultado dessa pesquisa, respectivamente 44,8% e 65,5% dos pais e mães e/ou responsáveis possuem o Ensino Médio, Ensino Superior ou Pós-graduação completa.

O nível de escolaridade do pai e da mãe serve como importante parâmetro, pois, quanto maior a escolaridade, maior o desempenho dos filhos, tanto nas avaliações como em oportunidades de ingressarem em cursos superiores.

[27]Estudos de Bourdieu e Passeron (2015), reforçam relação ao indicador de capital cultural citado pela autora e, também enfatizaram a alta influência do nível de escolaridade dos pais no desempenho escolar dos filhos, servindo como um dos meios de transmissão cultural, sobretudo, o das mães.

Foi possível perceber e associar a trajetória de alguns estudantes à escolaridade dos pais e mães, que contribuem para o desempenho escolar e ingresso na educação superior da UNEMAT. Além disso, estes também incentivam a ascensão pessoal e profissional dos filhos. Também foi possível notar a desvantagem socioeconômica nessa variável. Os estudantes afirmaram que 55,2% dos pais, bem como 34,5% das mães não alcançaram esse nível educacional, o que foi apontado por Moreira, Malange e Lima (2024) como variáveis a serem consideradas no monitoramento da evasão.

Tabela 3 - Nível de Instrução dos Pais e/ou Responsáveis

Nível de Ensino	Pai/Responsável	Mãe/Responsável	Total
Educação Básica			
Analfabeto	1	1	2
Semianalfabeto	1	0	1
Ensino Fundamental Completo	3	2	5
Ensino Fundamental Incompleto	2	4	6
Ensino Médio Completo	11	7	18
Ensino Médio Incompleto	0	1	1
Total	18	15	32
Educação superior			
Ensino Superior Completo	2	6	8
Ensino Superior Incompleto	2	4	6
Pós-graduação Completa	3	4	7
Não Sabe Informar	3	0	3
Não Conhece	1	0	1
Total	11	14	25
Total Geral	29	29	58

Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário de pesquisa, (2024).

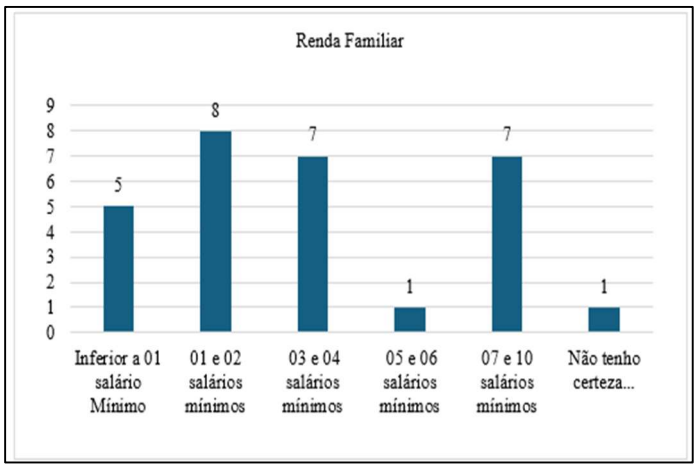
Ainda é importante analisar as condições econômicas dos estudantes, para as quais, 17,3% afirmaram possuir renda bruta familiar inferior a 01 salário-mínimo, 27,6% dos estudantes afirmaram possuir renda familiar de até 02 salários-mínimos, 24,15% dos estudantes afirmaram possuir renda de 03 a 04 salários-mínimos, 3,4% com até 06

salários-mínimos e 24,2% das famílias com renda máxima entre 7 e 10 salários-mínimos. Apenas 3,4% dos estudantes assinalaram não ter certeza sobre a renda familiar.

Dessa forma, podemos analisar que a maioria dos estudantes (69%) afirmaram a renda familiar bruta entre: inferior a 1 salário-mínimo e até 04 salários-mínimos vigente (R$ 5.648,00), sendo que 31% afirmaram renda entre 5 a 10 salários-mínimos vigente (R$ 12.708,00). A renda familiar tem contribuição significativa na vida acadêmica dos estudantes.

O estudo de Knop (2020), trata sobre as contribuições das políticas de democratização diante das desigualdades na educação superior brasileira. Os resultados evidenciaram que a renda familiar é um dos principais fatores para a conclusão do curso, de modo que, quanto maior a renda, maior a chance de diplomação dos estudantes. Essas observações foram identificadas tanto nas instituições públicas quanto nas privadas, sendo que a autora concluiu que, apesar da expansão do acesso ao Ensino Superior, ainda existe uma expressiva estratificação horizontal nesse nível de ensino.

Gráfico 8 - Renda Familiar Bruta Mensal



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário de pesquisa, (2024).

Ante as condições da renda familiar, muitos estudantes precisam conciliar o curso com o trabalho, assim, questionamos aos estudantes que exercem atividade remunerada durante o curso, sendo que a maioria (65,5%) respondeu que exercem atividade remunerada e apenas 30,6% afirmaram que não exercem.

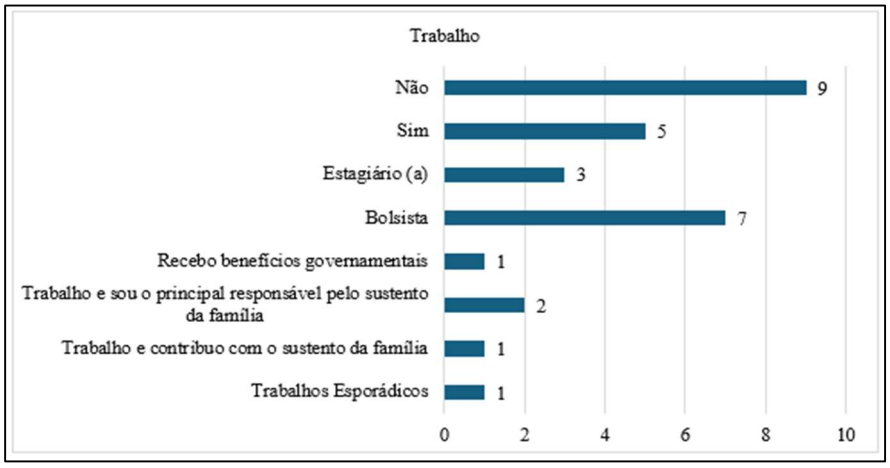
Do total de estudantes, 24,8% são bolsistas, 10,35% são estagiários, 6,9% trabalham e são os principais responsáveis pelo sustento da família, 3,4%, trabalha e contribui com o sustento da família, 3,4% realizam trabalhos esporádicos para se manter, 17% exercem outro tipo de atividade não contemplada pelo questionário e apenas 3,4%

dos estudantes recebem benefícios sociais governamentais. Nesse contexto, 31% dos estudantes afirmaram participar de programa institucionais de ações qualificadoras do ensino, como bolsas e estágios remunerados que visam contribuir com a permanência.

Vale destacar que, dos/as 09 que revelaram ter tido acesso aos Programas de Assistência Estudantil da instituição, 01 (11,1%) se incluem no indicador inferior a um salário-mínimo, 04 (44%) no indicador entre 03 e 04 salários-mínimos, 01 (11,1%) revelou que entre 01 e 02 salários-mínimos, enquanto 01 (11,1%) afirmou estar entre 05 e 06 salários-mínimos e 02 (22,2%) entre 07 a 10 salários-mínimos (gráfico 9).

Nunes e Veloso (2016) discutem a problemática em conciliar a dupla jornada de trabalho e os estudos como complicador para a permanência do estudante no curso. Igualmente, Vargas e Paula (2013), apontam que em casos específicos, o trabalho compromete os estudos, bem como, a ausência de trabalho dificulta a continuidade dos estudos.

Gráfico 9 - Atividade Remunerada



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário de pesquisa, (2024).

Os estudos de Barbosa (2013), revelaram que um dos fatores que contribuem para os indicadores de evasão, retenção e conclusão, está associado a não possuir uma renda familiar suficiente, bem como emprego formal/estável para poder cursar integralmente e se dedicar aos estudos.

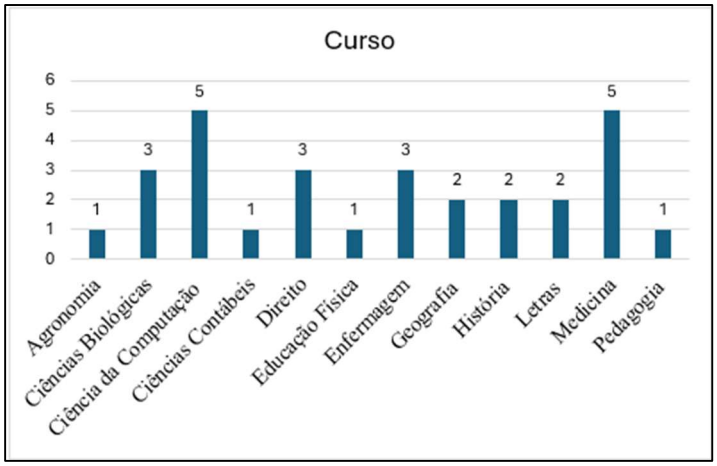
De acordo com Moreira, Lima e Malange (2024), os fatores socioeconômicos são indispensáveis para análise da trajetória educacional dos estudantes. A variável trajetória escolar pré-universitária, local de residência e tempo para deslocamento são fatores que devem ser analisados e identificados como fatores que podem contribuir para evasão, e como base para elaboração de políticas de permanência. Os fatores estruturais e pessoais

como a falta de tempo para o estudo, as condições financeiras e a dificuldade em conciliar trabalho e estudo são fatores preponderantes à evasão Moreira, Lima e Malange (2024).

b) Perfil Acadêmico: Ingresso e Permanência na Universidade do Estado de Mato Grosso, no interior de Mato Grosso, campus Jane Vanini, Cáceres/MT.

Nessa subcategoria, buscamos apresentar o perfil acadêmico dos/as estudantes. Em relação ao curso a maioria dos estudantes estão matriculados no curso de Ciência da Computação e Medicina com percentual de 17,25 % cada. Além disso, 10,35% dos estudantes estão matriculados no curso de Enfermagem, 10,35% no curso de Direito, 10,35% no curso de Ciências Biológicas, 3,4% no curso de Agronomia, 3,4% no curso de Ciências Contábeis, 6,9% no curso de Geografia, 6,9% no curso de Letras, 6,9% no curso de História, 3,4% em Educação Física e 3,4% em Pedagogia (gráfico 10). Conforme estabelecido pelo marco temporal, os estudantes ingressaram na UNEMAT entre 2020/1 e 2023/2 e encontravam-se matriculados entre o 2 º e o 8º semestre. Os estudantes estão presentes em sua maioria nos cursos de bacharelados e nos considerados de maior prestígio.

Gráfico 10 - Qual seu curso de Graduação?



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário de pesquisa, (2024).

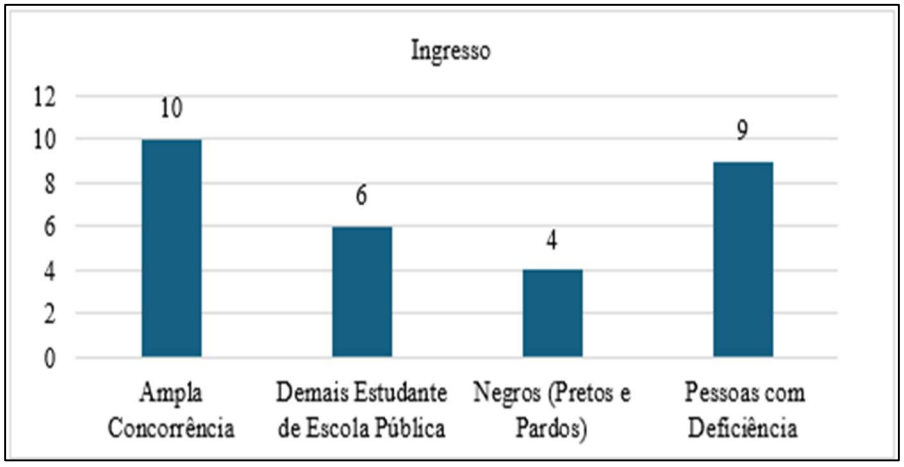
Em relação às formas de ingresso, a maioria dos estudantes (34%) informaram que ingressaram por ampla concorrência, 30,6% por meio da política de ação afirmativa PcD, 20,4% optaram pela política de ação afirmativa (PIEER) destinadas para candidatos negros (pretos e pardos) e 13,6% ingressaram pelas políticas destinadas para os estudantes oriundos de escola pública (gráfico 11). Como podemos verificar os estudantes não se

restringem ao ingresso via cotas PcD, considerando a oferta de apenas uma vaga por cada curso, sendo que essa variação pode representar maiores chances de ingresso.

A Resolução nº 046/2023 do CONEPE dispõe sobre a reestruturação da Política de Ação Afirmativas da UNEMAT. A implementação da Lei n º 12.711/2012, e suas modificações ao longo do tempo foi fundamental para a democratização do Ensino Superior, além de estabelecer critérios como a obrigatoriedade de reserva de vagas em 50% nas IFES, renda, e origem escolar pública favorecendo que aos grupos sociais marginalizados (pretos e pardos, indígenas e pessoas com deficiência), maiores oportunidades de ingresso. Essas iniciativas visavam compensar os danos incutidos ao longo dos anos.

No entanto, Beche Mendes (2023), afirmam que a realidade da efetiva inclusão ainda se mantém longe do ideário que se fundamenta no conceito de equidade, considerando que a ampliação das desigualdades econômicas no Brasil revela diversas vulnerabilidades e molda a vida dos sujeitos que fazem parte de grupos sociais marginalizados. Os autores ressaltam que estes sujeitos enfrentam ainda a discriminação e o preconceito pela cor da pele, pelo gênero e/ou pelas variabilidades das habilidades corporais, e/ou pela condição socioeconômica ou por outros aspectos que são utilizados como justificativas para o fracasso por fugirem do padrão de normalidade.

Gráfico 11 - Formas de Ingresso



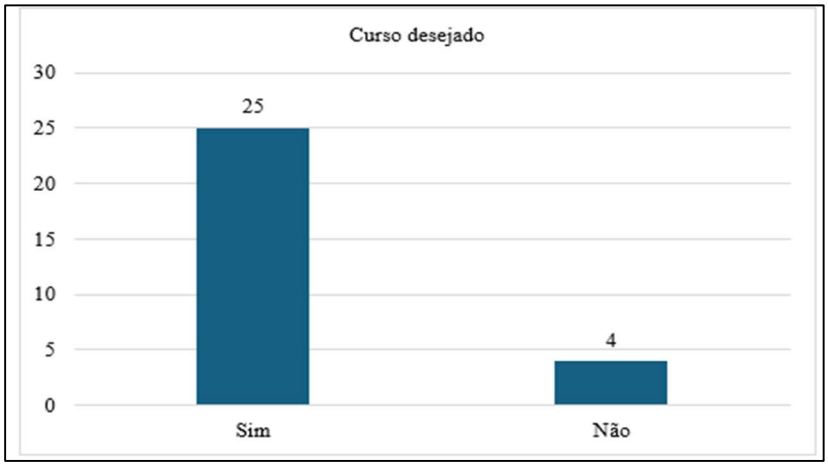
Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário de pesquisa, (2024).

Nessa análise diversas podem ser as motivações que levam aos estudantes por optarem por outras formas de política de ação afirmativa como as maiores chances de ingressarem no curso desejado. Essas constatações podem ser verificadas nos questionamentos destinados a saber se o estudante ingressou para um curso desejado. A

maioria dos estudantes (86,2%) afirmaram que sim, 13,8% dos estudantes afirmaram que não, dos quais 6,9% dos estudantes são optantes das políticas de ação afirmativas PcD, 3,4% dos estudantes afirmaram ter ingressado por ampla concorrência e 3,4% pelas políticas para demais estudantes de escolas públicas. Dessa forma, os estudantes buscam inserir-se no meio acadêmico em cursos de áreas afins para que, assim que possível, realizarem a mudança de cursos (gráfico 12).

Essas questões podem ser percebidas pelas motivações que os estudantes possuem para permanecerem no curso em que ingressaram, mesmo não sendo o desejado. A maioria 10,35% dos que não estão no curso desejado afirmaram que acabam se identificando com o curso, 3,4% afirmaram que permanecem por se beneficiarem das políticas de assistência estudantil da instituição, como citado pela estudante que recebe o auxílio alimentação, reforçando também a importância do desenvolvimento e consolidação de políticas, programas e ações institucionais para a permanência dos estudantes. Nunes e Veloso (2016), apontam que muitos ingressam na educação superior sem uma escolha de curso amadurecida, pois a imaturidade, as incertezas e as dificuldades são processos naturais e que geram insegurança no momento da escolha profissional.

Gráfico 12 - Ingressou para o curso desejado?



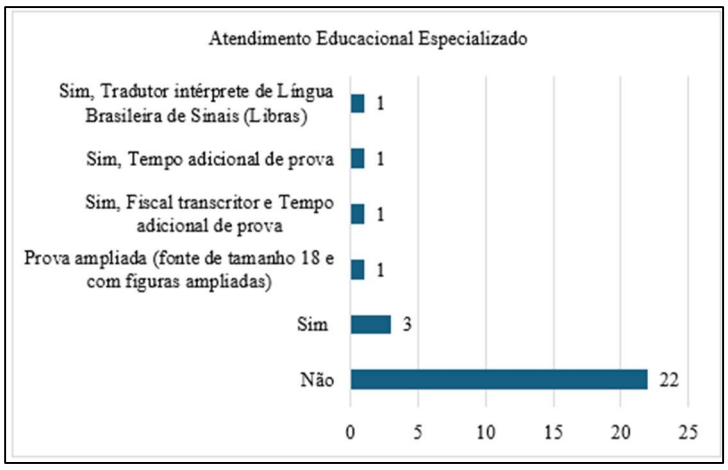
Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário de pesquisa, (2024).

Para compreender se os estudantes foram assistidos diante das suas necessidades nos processos seletivos de ingresso, indagamos se fizeram a utilização de atendimento especializado no vestibular e/ou SISU. Neste contexto, 75,9% dos estudantes afirmaram que não necessitaram de apoio ou recurso para a realização das provas do processo seletivo de ingresso, 10,35% dos estudantes afirmaram que fizeram a utilização, mas não especificaram qual o apoio/recurso recebido, 3,4% dos estudantes utilizou como recurso

o tempo adicional para a realização das provas, 3,4% dos estudantes contou com o apoio do profissional intérprete de Libras e 3,4% dos estudantes necessitaram de apoio de profissional do fiscal transcritor e de tempo adicional para realização da prova (gráfico 13).

Podemos perceber o quanto essas ações são de suma importância na vida do estudante desde o momento do processo seletivo até o ingresso. Como nenhum estudante mencionou dificuldade no processo seletivo para ingresso, entendemos que a universidade nesse quesito se encontra preparada incluir a diversidade e para dar suporte às necessidades específicas, sendo essas ações fundamentais para democratização do ensino e para eliminar quaisquer barreiras e dificuldades nesse momento crucial de entrada na vida universitária.

Gráfico 13 - Fez a utilização de atendimento especializado para o ingresso?



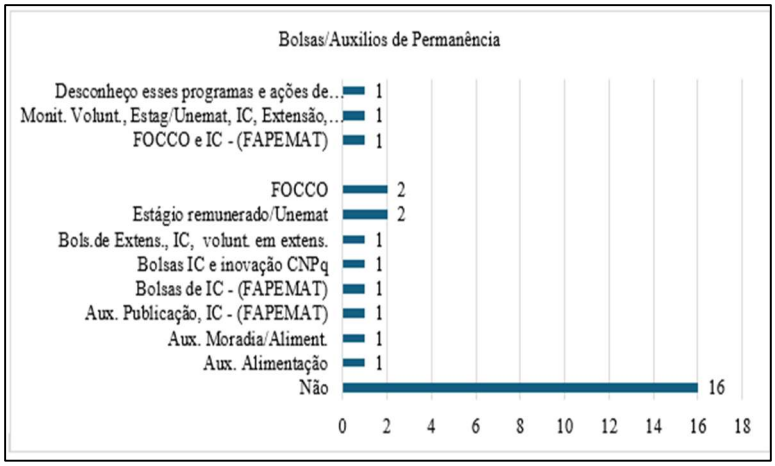
Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário de pesquisa, (2024).

Acerca da permanência institucional, perguntamos para os estudantes se já haviam sido beneficiados ou se são beneficiários de alguma modalidade de bolsa, auxílio ou ação estudantil de permanência. Como resultado, 55,2% dos estudantes afirmaram que não foram e nem são beneficiados com bolsa, auxílios ou ações por parte da instituição para a permanência. Destes 55,2%, 3,4% afirmaram que foram desclassificados na 2ª etapa pela comissão de verificação, pois julgaram os documentos comprobatórios insuficientes. Além disso, 3,4% dos estudantes afirmaram desconhecimento dos programas e ações de permanência e 41,4% afirmaram que já se beneficiaram ou ainda eram beneficiários das políticas, programas e ações de permanência (gráfico 14).

Dentro das políticas, programas e ações citadas, temos como contribuição: o Programa de Estágio Remunerado da UNEMAT, o Programa de Assistência Estudantil

pela PRAE, com indicação dos auxílios alimentação, moradia, auxílio participação em eventos e os programas de bolsas das Pró-reitoria: PROEC (bolsa de extensão, ações de voluntário nas atividades extensionistas, modalidade graduando, profissional e musicista), PROEG (Bolsa FOCCO e PIBID), PRPPG (Bolsa de iniciação científica-PROBIC, bolsa extensão tecnológica – PROBIC e de iniciação científica tecnológica e inovação), além de ações de monitoria voluntária.

Gráfico 14 - É beneficiário ou já se beneficiou das políticas de permanência?



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário de pesquisa, (2024).

Com relação à permanência, indagamos aos estudantes se utilizam algum tipo de atendimento especializado disponibilizado instituição para sua permanência.

A maioria (69%) afirmaram que não necessitam, 6,9% utilizam de apoio para as pessoas com deficiência auditiva, exceto surdez, 3,4% para estudantes superdotados, 6,9% para estudantes com TDAH, 6,9% para os estudantes com TEA, 3,4%, informou que a universidade não conseguiu viabilizar o atendimento especializado e 3,4%, necessita de apoio do profissional intérprete de Libras (gráfico 15).

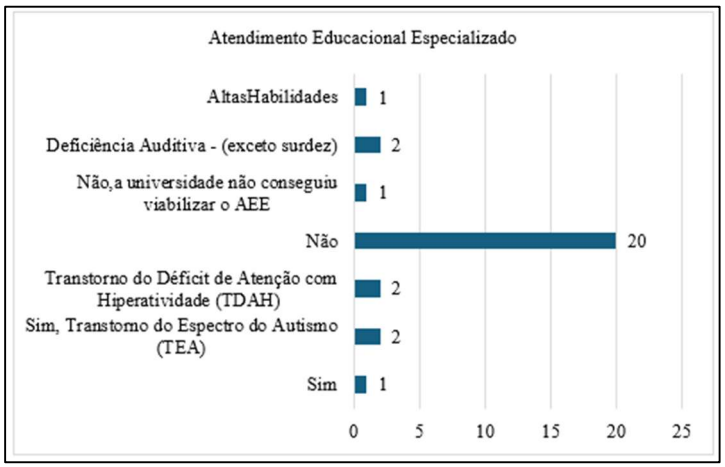
Segundo informações repassadas pelos profissionais intérpretes de Libras, a professora da disciplina de Libras do curso de Geografia realiza atividades extraclasses, com aulas de Libras em contraturno escolar, onde estudantes com deficiência auditiva participam justificando a resposta dos estudantes acima. Dessa forma, os estudantes reconhecem a importância dessa ação para a sua permanência.

Aos estudantes com TEA E TDAH, são disponibilizados pela instituição mediante solicitação e disponibilidade o profissional técnico ledor/escrevente.

A Diretriz específica do Ministério da Educação que versa sobre o atendimento de estudantes superdotados explica que, o termo “superdotação” faz referência aos

aspectos inatos e genéticos da inteligência e da personalidade (CNE, 2022, p.05). Além disso, ressalta que o ambiente educacional deverá promover aos estudantes experiências educacionais apropriadas e diferenciadas, com o objetivo de desenvolver de forma igualitária e adequada suas habilidades, especificidades, criatividade e motivação.

Gráfico 15 - Faz utilização de Atendimento Educacional?



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário de pesquisa, (2024).

A trajetória educacional dos estudantes entre os anos 2020 e 2023 será descrita, a partir da implementação institucional da política de ação afirmativa para PcD e do SIGAA, que proporcionou os registros dos estudantes. Ressaltamos que esses números se referem ao Campus de Cáceres, denominado de Jane Vanini, com ingresso contínuo e presencial. Dessa forma, em cada processo seletivo são ofertados os 13 cursos com 30 vagas cada, sendo 13 vagas destinadas às políticas de ação afirmativas PcD, sendo uma vaga em cada curso.

Como podemos observar na tabela 4, em 2020 apenas 7,7% das 13 vagas foram preenchidas por estudantes autodeclarados pessoas com deficiência pertencentes ao curso de licenciatura. Em 2021, esse número duplicou representando 23,1% do total de vagas disponíveis, predominantemente nos cursos bacharéis, mas ainda representa uma baixa demanda. Ressaltamos que os estudantes com TEA, são considerados pessoas com deficiência (Brasil, 2012).

No ano de 2022 triplicou chegando a 30,8%, porém, observamos aumento na presença em cursos de licenciatura. Em 2023, o número de ingressantes reduziu para 7,7%. Logo, analisamos que os estudantes autodeclarados pessoas com deficiência que ingressaram no Campus de Cáceres utilizando a política de ação afirmativa para PcD, buscam por cursos bacharéis, também notamos a presença dos estudantes nos cursos

historicamente elitizados (medicina e direito). Dessa forma, se faz necessário verificar a trajetória dos estudantes e suas condições de permanência.

Tabela 4 - Perfil e quantidade de estudantes ingressantes pelas Cotas PcD no Período de 2020 a 2023.

Ano	Quantidade	Curso	Tipo de Deficiência	CV (%)
2020	1	História	Def. Auditiva	3,4%
2021	3	Computação (1) Contábeis (1) Enfermagem (1)	Def. Visual; Def. Física; Def. auditiva	10,35%
2022	4	Medicina (1) Medicina (1) Pedagogia (1) Letras (1)	Trans. do Espectro Autista (TEA) Def. Visual; Def. Física; Surdez	13,8%
2023	1	Direito	Def. Física	3,4%
Total	9			31%

Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário de pesquisa, (2024).

Os indicadores de trajetórias adotados pelo INEP compreendem a taxa de permanência, a taxa de conclusão e a taxa de desistência. Com base nas respostas dos estudantes no que se refere ao ano de ingresso, ao semestre atual e à pretensão de conclusão de curso elaboramos o quadro a seguir.

Nessa pesquisa, adotamos o conceito de retenção, conforme a Normatização Acadêmica da UNEMAT (Resolução nº. 054/2011 – CONEPE), a qual define que a conclusão será efetivada para estudantes que cumpram os requisitos obrigatórios dentro do prazo mínimo de integralização, conforme previsto nos Projetos de cursos. Assim, define-se como retidos aqueles estudantes que tenham cumprido os requisitos após o prazo mínimo de integralização e também os estudantes que ainda mantém vínculo ativo após o prazo mínimo de integralização no curso em que ingressaram. Aplica-se esse conceito também aos estudantes que, no período de 2024/1, estavam matriculados ou trancados e/ou em mobilidade acadêmica.

Para o conceito de evasão, adotamos a compreensão de Moreira, Lima e Malange (2024), entendida como a desistência permanente dos estudantes do curso de origem antes do prazo de conclusão.

Como podemos analisar no quadro acima, em 2020, considerando que houve apenas o ingresso de um estudante PcD, a taxa de retenção e permanência é de 100%,

tendo em vista que esse estudante não concluiu no prazo mínimo estabelecido nos PPC e PPP, conforme orienta Resolução nº. 054/2011 (quadro 6).

Em 2021, foi possível verificar junto à coordenação de curso acerca da evasão de 2 estudantes da instituição, sendo 1 do curso de Agronomia, que declarou possuir TDAH, e 1 do curso de matemática com deficiência visual. A taxa de evasão da instituição e permanência nesse período foram, respectivamente, 15,38% e 84,62%.

No ano de 2022, a taxa de permanência foi de 100% e, em 2023, uma estudante evadiu do curso de Bacharelado em Ciências Contábeis para o curso de Bacharelado em Enfermagem. No período de 2020 a 2023, as taxas de retenção, evasão e permanência foram de 100%, 23,07% e 376,72%, respectivamente.

Quadro 6 - Acesso e permanência dos estudantes com deficiência, transtornos e superdotação no período de 2020 a 2023.

Ano	Ingresso	Conclusão	Retenção	Taxa Retenção (%)	Evasão	Taxa Evasão (%)	Taxa permanência (%)
2020	1	0	1	100%		0	100%
2021	13	0	0		2	15,38%	84,62%
2022	14	0	0		0	0	100%
2023	13	0	0		1	7,9%	92,1%
Total	41	0	1	100%	3	23,07%	376,72%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de pesquisa, 2024.

Na sequência, passaremos à descrição das percepções dos estudantes beneficiados e não beneficiados pelas políticas de acesso e permanência na UNEMAT, com destaque para as variáveis: fatores socioeconômicos, psicológicos, físicos, acadêmicos, estruturais e pessoais, todos com base em Moura, Lima e Malange (2024).

5.3 Categoria 2: Percepções dos estudantes beneficiados e não beneficiados pelas políticas, programas e ações de acesso e permanência no Campus de Cáceres/MT

Essa categoria é composta pelas questões abertas dos questionários, onde foi dedicado um espaço para que os estudantes PcD, com transtornos e superdotados, pudessem expressar suas opiniões, relatando sua trajetória acadêmica.

Para preservar a identidade dos estudantes conforme definido no projeto do Comitê de Ética em Pesquisa, passaremos a identificá-los por siglas, utilizando a letra (E)

para indicar “estudante” e um número sequencial (1, 2, 3...) para representar a ordem das respostas.

Para a organização e sistematização do cruzamento das percepções sobre o ingresso dos estudantes com deficiência, transtornos e superdotação, consideramos todos os estudantes beneficiados pela política de ação afirmativa, como PcD, negros e demais estudantes de escolas públicas. Os trechos selecionados foram categorizados conforme Bardin (2011) e serão descritos na íntegra.

a) O ingresso: as percepções dos estudantes beneficiados e não beneficiados pelas Política de Acesso.

Nesta subcategoria, exploramos a percepção dos estudantes PcD, transtornos e superdotação e apresentamos as experiências e desafios para o ingresso na educação superior. Considerando que os estudantes utilizam diferentes políticas e ações afirmativas institucionais para o ingresso, ao analisar suas percepções teremos uma ampla visão, não apenas da política de ação afirmativa para as pessoas com deficiência, mas sim, as políticas como um todo, bem como dos que ingressam pela ampla concorrência.

O ingresso na educação superior para as pessoas com deficiência foi marcado por intensas lutas oriundas dos movimentos sociais de iniciativas nacionais e internacionais em busca de garantir o direito da educação das pessoas com deficiência. As questões abordadas para a percepção dos estudantes sobre o ingresso, busca a compreensão sobre a política de inclusão e sobre a eficácia das políticas de ingresso, em promover a igualdade de oportunidade no ingresso nesse nível de ensino.

A entrada no ambiente acadêmico exige do estudante uma mudança profunda em seu cotidiano, assim como em relação ao conhecimento. Para garantir o sucesso na trajetória acadêmica, ele terá que enfrentar os percalços inerentes à Educação Superior e adaptar-se a um novo contexto, compreendendo suas características e regras. A vida universitária vai exigir do estudante um certo nível de independência. e confiança, além de outras habilidades condizentes com o perfil acadêmico (Oliveira, 2017).

Nesse contexto, ao direcionar nossa atenção para a individualidade das vozes sobre a questão do ingresso na Universidade do Estado de Mato Grosso, deparamos com as seguintes informações, conforme relatadas pelos estudantes.

O estudante **E25** ingressou pela política destinada para os estudantes de escolas públicas no SISU/ENEM, e expõe que em 2023 teve que se mudar para Cáceres para fins

de estudos, enfrentando diversos desafios, mencionado por ele *"como um amadurecimento mais precoce em relação à vida".* Como evidenciado por Oliveira, (2017), o ingresso na universidade exigirá do estudante autonomia, confiança, além de mudanças rigorosas e profundas em relação à sua rotina e ao conhecimento.

A estudante **E6** ingressou pelas políticas de ação afirmativa PcD no processo de seleção do SISU, através da nota do ENEM. Possui deficiência visual e auditiva e relata que o início de sua jornada no Ensino Superior foi muito desafiador. A princípio não se sentiu pertencente à nesse novo ambiente, porém, no decorrer do processo, foi conquistando seu espaço, criando relações e laços de pertencimento, relatando ainda que essas relações foram cruciais nesse momento de experiência e inexistência, indicando a sua invisibilidade no contexto universitário e diante do social.

> O início foi bastante desafiador, não sabia ao certo se estava no lugar certo e com as pessoas certas, era como se eu não pertencesse àquele lugar. Mas aos poucos fui ganhando amigos incríveis que foram cruciais a minha inexistência e inexperiência. Contei com professores que auxiliaram e o apoio de amigos(poucos) mas o suficiente, **E6**.

É possível também perceber em seu relato que o ingresso representa desafios conforme mencionado por Oliveira (2017), pois a dúvida quanto a estar com as pessoas certas reflete um medo de não corresponder a um padrão esperado pela sociedade, o que também compromete a permanência pela falta de pertencimento.

Em seu relato reafirma a questão do pertencimento explicitado por Silva e Veloso (2013). Essas autoras desafiam indo além e nos apresentando uma compreensão mais profunda, que transcende a contradição que associa com a ideia de estar/ser, "integrado/não integrado', incluído/excluído', 'parte/todo'. Para elas, o acesso em um nível mais profundo está relacionado a um pertencimento que está intimamente relacionado à coletividade e a participação ativa. Neste sentido, não basta estar integrado, é necessário que essa inclusão promova no indivíduo o sentimento de pertencer a esse espaço.

Ainda que a estudante **E6** tenha apontados desafios, os demais estudantes relataram ter uma boa percepção quanto ao ingresso, conforme destacou o estudante **E16**, que possui deficiência visual e ingressou pelas políticas de ações afirmativas PcD, no processo seletivo do SISU, com as notas obtidas no ENEM. Ele relatou que "*Não houve nenhum problema, me possibilitou ingressar no curso desejado, pois sem a cota/ação afirmativa seria difícil para mim que não consigo ficar muito tempo lendo ter o mesmo*

desempenho que os outros candidatos". O estudante reconheceu a importância dessa política, pois, o possibilitou ingressar no Ensino Superior, em especial no curso desejado, no seu entendimento, sem essa política específica, seria difícil, ter o mesmo desempenho que os demais candidatos, já que encontra dificuldade em leitura por muito tempo.

A estudante **E7**, possui TDAH, ingressou pelas políticas para estudantes oriundos de escolas públicas no vestibular próprio da instituição, tendo mencionado que não encontrou dificuldades para o ingresso, além de destacar que sua "[...] *trajetória acadêmica está sendo maravilhosa, não encontrei barreiras para o ingresso, [...] meu objetivo é concluir o curso dentro do prazo e após isso continuar na universidade estudando outros cursos*, e que pretende dar sequência em outros níveis de ensino.

O estudante **E3** ingressou pelo SISU através das notas obtidas no ENEM 2019/2, através da política para pessoas com deficiência e possui deficiência auditiva, tendo relatado que "[...] *quase formando*", e que "[...] *não há problemas*" quanto ao ingresso na universidade, afirmando que o ingresso ocorreu de forma tranquila. O estudante **E27** possui TDAH e ingressou pela política para estudante de escola pública. Além disso relatou "*nenhum problema até este momento*".

Nos demais relatos dos estudantes **E22**, **E29** e **E8** também podemos observar que o ingresso na UNEMAT aconteceu de forma tranquila, já que o estudante **E22,** que possui deficiência física e se beneficia da política de ação afirmativa para as pessoas com deficiência, descreveu "*nenhuma"* dificuldade para o ingresso por meio do vestibular, bem como a estudante **E29** que tem superdotação, ingressou para as vagas destinadas aos estudantes de escola pública no processo seletivo SISU/ENEM e relata que "*Então foi legal*", demonstrando que não encontrou dificuldades para seu ingresso.

Por fim, a última estudante ingressante pelas políticas de ação afirmativa, a estudante **E8** destaca que *"Não houve barreiras quanto ao ingresso*", sendo que a mesma se utilizou das políticas (PIIER), no vestibular próprio da UNEMAT, destinadas às pessoas do grupo étnico racial da universidade.

Quanto à percepção dos estudantes com deficiência, transtornos e superdotação **não beneficiados**, ingressantes pela ampla concorrência, podemos analisar a partir do relato da estudante **E15**, que embora tenha tido dificuldade durante a graduação, seu maior desafio foi anterior ao ingresso no curso "*Devido ao meu curso, ciência da computação, tive muitos mais problemas anteriores ao ingresso da faculdade*".

O estudante, **E4**, ingressou no curso de medicina pela ampla concorrência, no processo seletivo de vestibular interno da UNEMAT e descreveu um sentimento de realização e superação nas suas trajetórias educacionais, para além das perspectivas sociais. Conforme mencionado por ele *"consegui concluir o Ensino Médio. Além disso, concluí um curso de graduação antes de ingressar em medicina. Para a sociedade, eu não seria "nada", mas através dos estudos tenho mudado essas perspectivas".* O estudante embora não tenha ingressado pelas políticas de ação afirmativa, indica a importância de mecanismos que democratizem o acesso à educação nos níveis mais elevados do ensino, mesmo que, no percurso possa ter encontrado dificuldades, ele afirma que o estudo possibilita a mudança de perspectiva de uma sociedade capacitista.

Nos regulamentos institucionais que estabelecem formas de reconhecimento, persistem diariamente práticas capacitistas que dificultam os processos de inclusão. No entanto, o relato do estudante, a recusa em aceitar perspectivas limitadas, assim como ação de sair do lugar capacitante, duvidar e questionar e lutar contra as situações que o oprimem, demonstra sua apropriação dos discursos de direitos. Isso visa não apenas o próprio reconhecimento, mas também provoca a reflexão e o questionamento das práticas coletivas.

A narrativa do estudante também reforça o conceito de direito à educação, apresentado por Ferraro (2008), que reconhece esse direito como parte integrante do grupo dos direitos sociais, essenciais para todos os indivíduos, e que foram e continuam sendo conquistados. Contudo, esses direitos devem ser acompanhados de processos que possibilitem a plena participação de todos os indivíduos na sociedade, inclusive nos contextos educacionais.

Em todos os aspectos abordados em relação aos principais fatos sobre a Educação Inclusiva no mundo, visualizamos avanços significativos, especialmente com a elaboração de importantes legislações no Brasil. No entanto, junto às diretrizes institucionais que promovem formas de reconhecimento, coexistem cotidianamente as lógicas capacitistas que prejudicam as ações de inclusão. As normas e as leis não moldam indivíduos conforme o resultado esperado, pois, nem sempre, a criação e publicação dessas normas e leis, garante que todas as pessoas adotarão a conduta estabelecida.

O estudante **E9**, tem deficiência física e descreveu que "*fora alguns olhares preconceituosos, não teve nenhum empecilho quanto ao ingresso*". Ainda que o estudante tenha mencionado sobre seu processo de ingresso, não podemos deixar de evidenciar a

presença do preconceito exposto pelo estudante, o que remete à construção histórica e social de reconhecimento das pessoas com deficiência, principalmente em relação à presença do modelo médico da deficiência, que ainda vê a deficiência com base nos corpos, e não reflexos da estrutura social que impõem limites na vida dessas pessoas, indicando desafios e limites para sua inclusão e pertencimento nesse nível de ensino.

Neste mesmo contexto, o estudante **E10** que se autodeclara com deficiência física, menciona que ingressou na universidade em 2011 e desistiu em vários momentos, inclusive por situações de preconceito, exclusão e capacitismo. As frequentes desistências ocorreram também por não estar na turma de origem, gerando dificuldades comunicacionais quando ocorria mudanças nos horários de aula e para formação de grupos, até mesmo nos que não estavam completos, evidenciado por ele, como preconceito e capacitismo.

> [...] Ingressei em 2011, **desisti em vários momentos** do curso, por vários motivos inclusive por preconceito exclusão e capacitismo [...] desisti do curso por várias vezes a partir do terceiro semestre, depois renovei a matrícula e desistia, por primeiramente não estar na turma de origem, tive que cursar com outras turmas até então, várias vezes por motivo de antecipação das aulas por parte do professor, e como não estava presente na minha turma original havia falha na comunicação e perdia aula e computação a falta, Perdia aula porque professor as vezes antecipava a aula E também pela por falta de interação com a turma por existir grupos formados, tinha muita dificuldade de aceitação até em grupos que não estavam completos, aí penso se é por falta de interação ou preconceito ou capacitismo 2015 evadi do curso e em 2017/2 ingressei pelo vestibular por cotas negros e pardos, e desisti em 2018 com as mesmas dificuldades. **Em 2023/2** ingressei pelas vagas remanescentes de reintegração de estudantes **E10**.

A longa trajetória do estudante (superior a uma década) também revela a necessidade de mecanismos de acompanhamento e suporte para o percurso do estudante, tendo em vista que o prazo mínimo de conclusão é de quatro anos para o curso de Letras, ao qual ele pertence.

A concepção de sociedade capacitista pode ser observada nos relatos dos estudantes **E9** e **E10,** que evidenciaram as vulnerabilidades frente à opressão exercida por práticas coletivas no contexto educacional. Os fatores relacionados ao capacitismo são produzidos por barreiras atitudinais, obstáculos físicos e pela falta de credibilidade na maneira como se percebe a pessoa com deficiência, sendo essa uma visão limitadora e incapacitante ainda presente atualmente (Silva, 2021).

Neste sentido, segundo Dias (2013), o capacitismo é a ideia presente no contexto social que compreende as pessoas com deficiência como menos aptas ou não capazes,

como não iguais para conduzir a própria vida. Campbell (2001), complementa dizendo que o capacitismo é a concepção de práticas e processos que cria um tipo específico de entendimento de si e do próprio corpo, e das interações com outras pessoas, diferentes formas de vida e o ambiente, com base nas capacidades que a pessoa demonstra ou valoriza, influenciando como os indivíduos compreendem a si mesmos.

De forma mais clara, é quando as pessoas são julgadas com base em suas capacidades, além de definir, a partir de uma visão limitadora e incapacitante, quais habilidades são consideradas como "melhores" ou "normais", essa abordagem leva à exclusão e discriminação de pessoas com deficiência nos contextos atuais.

Uma sociedade que impõe barreiras ainda demonstra a incapacidade de valorizar as diferenças entre todos os indivíduos e de reconhecer a deficiência como parte da diversidade humana. Assim, continua a perceber a deficiência como um "problema" do indivíduo, em vez de associá-la à maneira como a sociedade entende a deficiência. Embora, nossa sociedade tenha avançado lentamente em direção de uma inclusão, em busca da efetivação do modelo social da deficiência, compreendemos que o modelo predominante, com pensamentos e práticas em todos os ambientes sociais está cada vez mais evidente e intenso atualmente (Silva, 2021).

Nos relatos dos demais estudantes, também podemos compreender pela sequência da descrição, que não houve dificuldades para o ingresso. Assim passamos a descrever as percepções sobre a permanência. O estudante **E23**, possui TDAH e mencionou que "*o curso começa bem"*, essa observação revela que as dificuldades e/ou obstáculos surgem após ingresso, ou seja, na permanência.

Nunes e Veloso (2016), nos alertam sobre a importância de discutir nas pautas contemporâneas da educação superior, não apenas o ingresso, mas também os fatores que influenciam a permanência ou as dificuldades que influenciam na desistência precoce dos estudantes. Com base nas perspectivas de Zago (2006), Alberti (2008), Silva e Veloso (2013), Vargas e Paula (2013), Bourdieu e Passeron (2014), é possível associar isso às diferenças culturais e socioeconômicas.

b) Permanência: Percepção dos estudantes PcD, transtornos e superdotação beneficiados e não beneficiados pelas Políticas, Programas e Ações.

Nesta subcategoria, apresentamos o cruzamento das percepções dos estudantes com deficiência, transtornos e superdotação beneficiados e não beneficiados pelas

Política, Programa e Ações de permanência da UNEMAT. Destacamos que tanto na percepção do acesso como da permanência, evidenciamos os relatos dos estudantes que fizeram menção ao tema.

Iniciaremos esse contexto com os estudantes ***beneficiados*** pelas Políticas, Programas e Ações de permanência. O **E24**, estudante do curso de Ciências Biológicas, expôs que, em relação à sua deficiência visual não encontrou dificuldades para a permanência na universidade, porém, acredita que não teve [...] *contribuição ou programa algum, apenas programas gerais como auxílio moradia e alimentação".*

Diante do exposto, o estudante, constatou uma realidade da universidade, tendo em vista que, as políticas/programas de assistência estudantil (PAE) de permanência são destinados a todos os estudantes, mesmo que, para a obtenção dos auxílios, ser estudante com deficiência, seja um dos critérios que pontua mais na concessão dos auxílios.

Os estudos realizados por Barbosa (2013), identificou que as políticas de permanência da UNEMAT, estavam em um processo de construção e, podemos reafirmar, dado às suas insuficiências na abrangência, que ainda está em processo de desenvolvimento.

Na sequência, o **E26**, estudante do Curso de Enfermagem e que possui deficiência física, descreveu que não encontrou dificuldades para a permanência na universidade, bem como não desistiu, não trancou a matrícula ou reprovou alguma matéria. Ele expôs que, nunca foi excluído em razão de sua deficiência. No que tange à permanência, declarou: "*Não utilizo de nenhum programa, política ou ação da UNEMAT destinada às pessoas com deficiência, então acredito que a única coisa que me gera benefício são as bolsas de extensão e pesquisa que tive e tenho".*

Nesse sentido, o estudante reconhece que as bolsas de extensão e pesquisas são benéficas para a sua permanência. Conforme pesquisas desenvolvidas por Primão (2015) e Neves (2019), o programa de assistência estudantil na UNEMAT, em conjunto com as ações qualificadoras do ensino (AQE), que representam as bolsas estudantis, tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos estudantes do Ensino Superior.

O **E13**, estudante do curso de Ciências Biológicas, possui TEA, iniciou seu relato destacando a descoberta do autismo aos 18 anos. Segundo **E13**, isso fez com que ele encontrasse dificuldades, além de não ter tido apoio durante a Educação Básica. Já no Ensino Superior da UNEMAT, relatou que, no primeiro semestre não foi disponibilizado apoio dos serviços destinados às pessoas com deficiência, evidenciando falhas para

assegurar sua permanência, embora, relate que nos semestres posteriores *"[...] foi contratada auxiliar para dar apoio e isso me ajudou bastante".*

Apesar das dificuldades enfrentadas pelo estudante, ele relatou que "*continua no mesmo curso, não tranquei e nem desisti*", e afirmou que o único problema foi a mudança da matriz curricular que o atrasou por dois semestres. A assistência deve garantir ao estudante desde o início da graduação condições adequadas para sua permanência. Moreira, Lima e Malange (2024), explicam que o desagrado com a organização da universidade é uma das variáveis inseridas nos fatores físicos e psicológicos que podem levar a evasão.

Do mesmo modo, a estudante **E20**, pertencente ao curso de Educação Física e que possui surdez, ressaltou que, as políticas voltadas às pessoas com deficiência são importantes para a sua permanência na universidade, pois reconhece que "*Sempre tem intérpretes de libras junto*", enfatizando a necessidade e relevância desse profissional no contexto universitário para dar apoio às necessidades especificas dos estudantes com surdez.

A estudante **E8,** que cursa Medicina e se autodeclara superdotada, relatou que não trancou a matrícula, não houve desistência, mudança de curso ou maior prazo para a conclusão. Durante a sua jornada na sua Educação Básica não contou com apoio de programas de enriquecimento ou aceleração adequada, limitando o pleno desenvolvimento de suas habilidades, além dos seus professores não terem formação para lidar com a necessidade específica de estudantes superdotados. Na educação superior, a expectativa da estudante é "*com relação aos benefícios das políticas da UNEMAT*" com *"[...] a possibilidade de encurtamento de duração de curso, baseado em excelente desempenho"*, ainda que descreva não ter obtido respostas quanto a sua solicitação.

A instrução normativa nº 01/2024 da UNEMAT, estabelece como mecanismo de permanência a efetivação do PEI, para atender as necessidades dos estudantes com deficiência, transtornos e superdotação. No momento da realização do questionário, o PEI estava sendo institucionalizado, justificando a fala da estudante.

Em relação aos estudantes ***Não Beneficiados*** pelas políticas, programas e ações de permanência, na percepção do estudante **E19,** que possui deficiência auditiva, este expôs que ainda não teve *"nenhum benefício, vivi como aluno normal, conseguindo sempre acompanhar",* evidenciando que em seu percurso estudantil, as políticas gerais e especificas não contemplam sua deficiência. Conforme explicitado por **E2,** que também

possui deficiência auditiva, ele relatou que não teve "*complicação ou algo que impedia, uso aparelho, isso sempre me considerou como fosse uma pessoa sem deficiência*", revelando que as ações políticas não devem ser desenvolvidas com base no modelo médico da deficiência (fenômeno biológico), ou seja, como um problema na/da pessoa e que ignora as estruturas sociais que impedem sua participação.

A estudante **E14** possui TDAH e TEA e a **E25** apenas TEA. Ambas relataram vivências semelhantes à de muitas outras mulheres autistas, que só tiveram seus diagnósticos na vida adulta, mesmo apresentando sinais desde seu nascimento, principalmente na área da comunicação, que é onde tal transtorno é mais característico. A estudante **E14,** relembrou que não tinha como solicitar ajuda, pois, residia em uma cidade pequena em MT, onde todos se conheciam, por isso não teve tantos desafios.

A estudante **E25**, ainda relatou que recebeu o diagnóstico tardio, apenas em 2007, um período em que as pessoas não conheciam o TEA, e, em meio ao seu tratamento para descoberta do TEA, também foi diagnosticada com deficiência auditiva. Tais elementos apresentados pela estudante forneceram valiosos insights para compreender suas especificidades e características, bem como servem como base de conhecimento e qualificação para a compreensão dos professores.

Já no âmbito da UNEMAT, a estudante **E14** destacou que, *"a UNEMAT, mesmo com certas dificuldades, principalmente para acesso aos programas de assistência para PcD', em grande maioria a equipe é bem acolhedora, sendo o que mais gera dificuldades é a falta de conhecimento e conscientização sobre esse assunto"*. A estudante descreveu dificuldades para obtenção do acesso aos programas de assistência para PcD. A UNEMAT, por meio de editais específicos realiza a contratação de ledor/transcritor para apoio às necessidades dos estudantes com TEA, apesar de como mencionado, ainda carece de consolidação para a contratação desses profissionais técnicos e para a formação de um cadastro de reserva para as demandas de imediato.

O estudante **E17** matriculado no curso de Direito possui TDAH e relatou que, *"Por ser um curso onde os materiais bibliográficos possuem um custo mais elevado e, com um número bastante reduzido de vagas para obtenção de auxílios-moradia e alimentação, acaba que o discente passa por inúmeras dificuldades financeiras ao longo do curso",* revelando os desafios dos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica em cursos de custo elevado.

A universidade deve considerar também esse público na distribuição dos programas de permanência visando contribuir para os indicadores de evasão. Nesse contexto, Zago (2006) explica que se deve conhecer para além do acesso ao Ensino Superior, as condições de permanência, bem como, os planos de investimentos assumidos frente à realidade do estudante e os requisitos do curso.

Como o estudante **E17**, o estudante **E12** que também possui TDAH, relatou que "*Eu ainda não tive contato com esses programas e ações",* ressaltando que não teve contribuição dos programas e ações de permanência. Evidentemente, as políticas públicas nacionais e da UNEMAT, ainda não contemplam suporte voltado ao atendimento de estudantes com TDAH no Ensino Superior, ainda que suas necessidades estejam em evidências. Atualmente o Projeto de Lei nº 5185/2019, em tramitação, visa disponibilizar na educação superior, o atendimento às necessidades educacionais dos estudantes com transtornos específicos de aprendizagem e do desenvolvimento.

O estudante **E4**, do curso de medicina e que possui TDAH, declarou no questionário possuir uma renda familiar inferior a um salário-mínimo vigente, e que, solicitou bolsa/auxílio, e foi "*[...] aprovado na 1ª etapa e na 2ª etapa a comissão achou por bem declarar que os documentos foram insuficientes, mesmo eu enviando tudo que eu tinha",* o estudante atende aos critérios de seleção e concessão do auxílio, conforme o edital, com comprovação de vulnerabilidade socioeconômica, devendo nesses casos específicos, uma revisão junto à comissão de seleção.

O estudante **E10** matriculado no curso de Letras e que possui deficiência física, descreveu as mesmas dificuldades para a obtenção dos auxílios, pois como descrito "*Me inscrevi no auxílio alimentação e não consegui mesmo não tendo renda, possuo deficiência física[...] E mesmo assim não consegui".* Ressaltamos que, conforme o disposto no PAE*,* ser estudante com deficiência comtempla o quinto critério de pontuação de seleção, mas, não tendo exclusivamente a prioridade na concessão dos auxílios.

A estudante **E7** está matriculada no curso de Direito e possui TDAH, tendo mencionado que, não encontrou desafios para a permanência e que para ela, "*a UNEMAT tem um sistema ótimo e não obtive problemas em que eu pudesse pensar no momento em alguma política benéfica a respeito*", embora mencione dificuldade de manter a atenção para melhores rendimentos acadêmicos, o que também pode ser minimizado a partir do PEI. Neste mesmo contexto, o estudante **E9** que possui deficiência física, expôs que sua permanência "*está sendo tranquila, nenhuma reclamação quanto a isso".*

Ademais, como é possível observar na descrição dos estudantes **E2** e **E19** (deficiência auditiva), do **E20** (surdez), do **E24** (deficiência visual) e do **E28** com TDAH, não houve dificuldades para a permanência. O estudante **E2** relatou que, "*Não tranquei e não desisti do meu curso*". O **E19** expôs que, "*Não fiz trancamento, não desistir*", assim como o **E20** que afirmou "*Eu nunca pensar trancar curso, sempre gostar*". O estudante **E24** relatou que, "*Relacionado a minha deficiência visual [...], não vi barreira alguma*" e a **E28** afirmou que, "*Não tranquei o curso*" demonstrando que suas experiências são positivas, e os desafios que encontram têm sido amparados para suas plenas participações.

Os auxílios alimentação e moradia fazem parte do PAE e são destinados à permanência, sendo de acesso comum a todos os estudantes da instituição. Os estudantes ao exporem seus relatos apontaram as fragilidades do PAE, como as insuficiências diante da demanda pelo auxílio alimentação e moradia. Neste contexto, destacamos a necessidade de ampliação da oferta e dos valores dos auxílios, considerando que os valores vigentes são baixos e o perfil socioeconômico dos estudantes justifica essa necessidade.

Em análise às percepções dos estudantes com deficiência, transtornos e superdotação beneficiados pelo PAE, há falta de conhecimento sobre programas voltados à permanência dos estudantes na UNEMAT. Essas evidências primeiramente podem ser entendidas pela ausência de políticas de assistência específicas. Em segundo lugar, nos apropriamos e reafirmamos as constatações de Barbosa (2013), ao afirmar que as políticas de permanência da UNEMAT ainda não estão consolidadas, mas se constituem em um processo em desenvolvimento, especialmente em relação aos estudantes PcD. A seguir passamos a discutir sobre os desafios para a permanência.

5.4 Categoria 3 - Desafios e Limites da Inclusão/Exclusão: As vozes dos estudantes PcD, transtornos e superdotados.

Ao tematizar a inclusão e a exclusão devemos nos remeter que foi uma manifestação idealizada para marcar as características de nosso tempo, ou seja, para responder à provisoriedade, definida por meio das relações estabelecidas pelo mercado e por um Estado Neoliberal a partir da visão de mercado. A exclusão social está relacionada a fatores ideológicos e simbólicos. De forma marcadamente relacional, quando se fala de inclusão ou exclusão social, se caracterizam pela presença de todos em seus diversos contexto físicos, rotulando e categorizando os sujeitos de capacidade e/ou incapacidade de participação laboral e promoção social/educacional (Ortiz, 2020).

Em contrapartida, a inclusão social é desenvolvida com base em um processo articulado pelos movimentos sociais, de trajetória de lutas que buscam uma sociedade com igualdade de direitos, incluindo o direito à diferença sem que tal ação desvalorize ou exclua as pessoas. O convívio com a diversidade se constitui o principal desafio da educação superior, que permeia as interações sociais, que desafia as identidades culturais e que, em sua maioria, acaba resultando em confrontos e desafios.

Assim, é imprescindível que o meio acadêmico se conecte com a sociedade, promovendo e evidenciando que a diversidade humana contribui para o ensino e a aprendizagem, eliminando os discursos de que não está acostumado a lidar com o diferente, sendo este um movimento antagônico da sociedade capitalista que cria desafios a serem superados.

Diante desse cenário, a dinâmica da inclusão envolve diversos fatores. Dentro do contexto universitário, a UNEMAT carrega em sua marca histórica o lema de ser uma universidade inclusiva e diversa, dessa forma, suas ações não podem prescindir de ações em que coexistem os processos de (In) e exclusão, mas deve exercer seu papel social com a garantia de inclusão de todos, com a conscientização/sensibilização de sua comunidade acadêmica.

Na sequência passamos a descrever as percepções nas vozes invisibilizadas dos estudantes, reconhecendo que possuem lugar de fala. Iniciamos com a estudante **E6,** que se autodeclara pessoa com deficiência auditiva e visual e revelou em sua descrição tantos elementos fundamentais para a compreensão da inclusão e exclusão desde o contexto social até o educacional, que ultrapassam os limites de acesso e permanência e descortinam a exclusão, o preconceito e desafios antigos e multifatoriais, como descrito, por ela é difícil superar a exclusão, suas percepções e vivências cotidianas no ambiente educacional superior mostra que o processo de inclusão está longe de superado.

Para essa estudante (**E6)** a vida acadêmica foi desafiadora diante da sua inexistência e inexperiência, encontrando dificuldades para sua permanência, relatando que desistiu do curso de computação por um ano, buscando nesse meio tempo aprender o conteúdo e o mundo da computação, mas quando retornou encontrou novamente os mesmos desafios.

A estudante iniciou descrevendo que a inclusão é válida no papel, mas diante do social (coletivo), existe o preconceito limitando o avanço, *"de que somos diferentes, deficientes e sim temos nossa limitação e tempo. Mas com capacidade, vontade, sonho e*

resiliência para conquistar nosso espaço e mostrar que somos capazes" e continua dizendo que não é fácil superar e a verdade é que estamos longe de superarmos.

Ao seu ver, a princípio a luta começa no deficiente "*na qual o preconceito é vigente*", ela afirma que a autodeclaração de ser pessoa com deficiência "*não facilita o processo".* Em segundo lugar, menciona que existe uma comparação/competividade *"de que precisamos estar no tempo do coleguinha e quando não estamos (no caso eu), você fica para trás é ainda pior porque as pessoas te veem com certo "desprezo"".* Independente do tempo e do espaço, a estudante frisa que *"só queremos ser respeitados e ninguém gosta de ser tratado como diferente ou melhor termo deficiência". A realidade é que todo mundo é diferente e com seus defeitos"* em se tratando de política ela deixa para quem quer criar leis, pois, acredita que *"Ps: O mundo já anda cheio de leis".*

A estudante também traz importantes contribuições para que possamos compreender as questões de identidade e diferença. Quando destacado que a **autodeclaração** não facilita no processo, recorremos aos estudos de Silva (2000), que diz a identidade é uma construção social definida pela diferença, e que a afirmação da identidade e a anunciação da diferença refletem o desejo de obterem acesso aos bens sociais. Dessa forma, não estão isentas de conflitos, pois são e estão constantemente sendo influenciadas e influenciando na dinâmica do poder.

No contexto social, os sujeitos com deficiência são identificados e marcados a partir da sua deficiência, "[...] são outras tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir ("estes pertencem, aqueles não"), Silva (2000, p. 03). É comum que a sociedade espere que as pessoas com deficiência sejam incapazes, dependentes ou inferiores, sendo estes processos suscetíveis a preconceito, pois não consideram suas reais potencialidades e capacidades. Tal concepção social influência como as pessoas com deficiência são tratadas e vistas, e, muitas vezes, como elas passam a se perceber. Claramente exposto como competição/comparação que desvelam a exigência de padrões de desempenho, além disso, o não alcance se transcreve em preconceito e no "desprezo" ou seja, na visão de incapazes.

A estudante **E1** mencionou o desafio de possuir TDAH e afirmou que, "o que dificulta o processo de permanência no curso:

> [...] sem dúvidas, é a **forma avaliativa** que muitas vezes **induz** o aluno ao erro por falta de atenção, além da **alta carga teórica** em tão pouco tempo. Sempre sou a última a sair da sala em dias de prova, porque eu refaço a prova no mínimo duas vezes… para verificar se não errei por falta de atenção. As provas geralmente são 20 questões… **questões extensas, muito texto** e que em uma

> palavra está o erro. Realizar esse tipo de **avaliação torna-se muitas vezes injusto**. Eu tiro notas muito boas, **meu coeficiente** de rendimento **é maior** que **9**. Mas a que custo? Eu estou sempre lidando com **a exaustão mental** - típica do curso - mais acentuada devido ao dobro de esforço que preciso fazer para aprender os conteúdos, **visto que preciso revisar e até reaprender constantemente,** já que **minha memória não é das melhores** por conta do TDAH. Mas de verdade? No fim acredito **que isso nunca terá solução**, sempre canso, sempre vejo que os colegas tão tranquilos em quanto **eu estou exausta** porque para conseguir algo **infelizmente preciso do triplo** do **esforço mental**. Acho que não tem solução para isso, sempre fui assim. [...] E um desabafo? Daria tudo para não ter TDAH pois só eu sei o quanto é **frustrante**.

Conforme o relato da estudante acima e considerando a dialética da in/exclusão, podemos compreender situações de exclusões vivenciadas em seu cotidiano acadêmico através das práticas educacionais que não favorecem a permanência e comprometem sua participação e desenvolvimento da aprendizagem devido à falta de adaptação às suas necessidades, resultando em exclusão e exaustão mental na própria instituição. A metodologia apontada como forma "avaliativa" é vista como padronização e revela que a ausência de formação docente adequada tende a reproduzir os padrões hegemônicos.

O esgotamento mental da estudante é tão notório que a leva a querer negar a si mesma, para evitar lidar com as inúmeras dificuldades impostas e enfrentadas em seu percurso acadêmico. Esse contexto pode desencadear situações agravantes quanto a saúde mental dos estudantes, assim, ressaltamos a urgência na efetivação das ações do NIAD/UNEMAT, que visam às assistências psicopedagógicas.

A mesma estudante ressaltou ainda que, os colegas de classe não são pacientes, passando situações constrangedoras, pois *eles riem enquanto ela fala, antes com mais frequência, hoje nem tanto, ou talvez tenha parado de perceber.* Na sua percepção, não sabe quais contribuições a UNEMAT poderia trazer, tendo em vista que lidou com isso a vida inteira, mas que gostaria que o processo fosse menos exaustivo.

O estudante com TDAH **E4**, também descreveu as mesmas angústias em relação à metodologia de ensino e às práticas pedagógicas, pois afirma que os "*professores, ao invés de cumprirem a ementa da matrícula, ultrapassam muito prejudicando dessa forma quem tem limitações como eu".* De forma semelhante, **E18,** que possui deficiência visual e TDAH, relatou que por motivo da dificuldade de manter a atenção terá de estender o prazo para conclusão do seu curso, e apontou como desafio para sua permanência os professores que não entendem "*a dificuldade do TDAH".*

O estudante **E12** fez uma crítica referente às metodologias de ensino excludentes, descritas por ele como: barreiras, principalmente, em relação a "*alguns professores que não possuem didática, foi e está sendo muito difícil a permanência na*

faculdade, ***é uma luta constante*** *contra as minhas dificuldades e as que a UNEMAT impõe",* destacando que seus desafios cotidianos são potencializados pela falta de capacitação aos docentes.

A expressão "luta constante" evidencia o esgotamento mental do estudante, potencializado pela falta de apoio e adaptações no currículo, que não consideram as especificidades e as necessidades educacionais.

A estudante **E14**, com TEA e TDAH, evidenciou como elemento limitante as mesmas constatações de Quirino (2019), tendo em vista que em seu relato apontou o desconhecimento por parte dos professores e da coordenação de curso em lidar adequadamente com as solicitações de suas necessidades, bem como, a opressão e negação do direito de condições de permanência, e desafios na relação aluno e professor, que silencia a voz da estudante.

> **Despreparo** tanto dos **professores,** quanto da **direção do curso**, em dar assistência. Todo início de semestre tenho que passar pelo **constrangimento** de pedir para cada professor para ter o direito de fazer a prova em sala separada, **o que nem sempre foi atendido** (por **relutância do professor** ou por não ter **ninguém para me aplicar a prova ou sala disponível**). **Mesmo solicitando** que **repassem as informações das minhas necessidades** para todos no início de cada semestre, **não é incomum** o professor **só saber que sou autista no final do semestre.** Além disso, já passei por situações desconfortáveis e por uma certa cobrança maior do que os demais alunos. Por isso, **dependendo do professor**, **as vezes prefiro nem comunicar**, por saber que **é mais provável que seja prejudicado** ao invés de ter as **minhas necessidades amparadas**.

O relato da estudante acima expressa dificuldades em relação à falta de conhecimento e conscientização sobre o assunto, que se traduz em exclusão, barreiras atitudinais e metodológicas e discursos excludentes dos professores, sobretudo no que se refere ao despreparo humano para lidar com as diferenças, conforme já constatado por Almeida e Fernandes (2016).

Segundo a Lei nº 13.146 Brasil (2015), barreiras atitudinais são comportamentos que dificultam a participação da pessoa com deficiência, ou seja, qualquer entrave que impeça o exercício de seus direitos. Mantoan (2006), complementa que as barreiras atitudinais podem ser retiradas ao passo que evidenciamos cada situação discriminatória e/ou preconceituosa com atenção e cautela, sem trivializar os sentimentos. Ribeiro, Simões e Paiva (2017), nos chamam a atenção para compreensão equivocadas de barreiras atitudinais, que na verdade, são ações que reproduzem a disseminação e a sustentação de preconceitos.

A estudante **E8**, com superdotação, relatou que, os desafios para sua permanência não podem ser atribuídos somente à universidade, pois também existem situações que não a estimulam tanto intelectualmente. Esse relato evidenciou o currículo como inflexível para acomodação de suas necessidades e ritmo dos estudantes superdotados, bem como, criticou as formas de ensino e metodologias tradicionais e ultrapassadas que não atendem às suas especificidades. Os desafios apontados pela estudante também foram constatados por Ferrari e Sekkel (2007).

> [...] a possibilidade de estar desenvolvendo projetos maiores e interessantes que certamente me estimulariam intelectualmente. Outra variável seria o **currículo inflexível** para acomodar as necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos superdotados (tédio e desmotivação com o material padrão) **E8**.

A LDB nº 9394/1996, estabeleceu no art. 47, § 2º, no que se refere a educação superior, nesses casos específicos de comprovadamente de extraordinário aproveitamento nos estudos, a possibilidade de abreviação na duração do curso. A Diretriz específica do Ministério da Educação (MEC, 2022), que versa sobre atendimento de estudantes com superdotação, esclarece que diante de situações como a apresentada por **E8**, o ambiente educacional deverá desenvolver experiências educacionais apropriadas e diferenciadas, com o objetivo de desenvolver de forma igualitária e adequada suas habilidades, criatividade, especificidade e motivação.

O estudante **E25**, com TEA, destaca a necessidade de mudança do local de origem (Mirassol) para dar continuidade aos estudos em Cáceres. Além de revelar que os professores "*não entendem*" sua luta diária para estar na educação superior, como também mencionado por **E14**, o desconhecimento da a maioria dos professores sobre a presença de estudante com deficiência, ainda expõe que não sabe *"se deveria contar por conta própria ou se é algo que eles deveriam perceber",* apresentando falhas na identificação desses estudantes tanto por parte da instituição, quanto pela falta de formação para os professores frente as demandas desses estudantes.

> [...] **já quase enlouqueci** por causa de **professores** que **não entendem pelo que passo todos os dias**, entre outros. **Professores deveriam entender** melhor o que passa na cabeça de um deficiente TEA, **porque a maioria deles n sabe que estou no espectro**[...] o que eu tive que falar era isso, desde já agradeço a oportunidade :)**E14**.

O estudante **E5**, tem deficiência auditiva, expõe que o principal desafio, tem sido "*a integração com alunos da minha sala, já tem a questão da idade e em atividades de grupo, sempre sou deixado de lado*", como estratégia para vencer esse desafio realiza as

atividades com muito entusiasmo e acredita que isso tem sido seu diferencial, garantindo um certo reconhecimento que o deixa animado para a permanecer e concluir. Nessa mesma direção a estudante **E11**, que possui deficiência física, também revela desafios quanto a falta de pertencimento, visto que, afirma estar *"prestes a trancar o curso, pois não me adaptei ao curso e a turma*", podemos inferir, a partir do relato de **E10**, que possui deficiência física, que algumas dessas questões podem estar relacionada ao capacitismo, pois relata a falta de apoio de colegas para formar grupos, e sobretudo, questiona, o comprometimento dos professores diante dessas situações de invisibilidade e exclusão social. E ainda continua relatando:

> a falta de percepção dos professores em identificar problemas com os alunos uma vez q isso e perceptível primeiramente demostrado por faltas, ou inquietação na sala de aula ou em momentos de muito silêncio em sala. [...] **Dificuldade em pertencer** se **sentir incluído** E aos mesmos tempos se **sentir excluído.** Dificuldades em disciplinas específicas, por exemplo inglês, em que o professor se **comunica em inglês desconsiderando** as deficiências do ensino da educação básica. [...] **E10**.

Como destacado por **E10**, sobre o silenciamento na sala de aula ou as inquietações que podem ser compreendidas como agitações em sala de aula para incluir o estudante em algum grupo, a falta de percepção do professor em administrar a situação para que isso não ocorra, desvela a necessidade de desenvolvimento de uma cultura inclusiva na comunidade acadêmica.

Na percepção do estudante, a universidade democratiza oportunizando seu ingresso, mas, as condições de permanências fazem com que ele seja excluído, como apontado por Sawaia (2008), os processos de exclusão se materializam sutilmente e de forma dialética, pois são complexos e multifacetados. Além de demonstrar a necessidade de fomentar o desenvolvimento de ações de extensões para minimizar as questões da educação básica, considerando que o professor em disciplina específica, se comunica em sala de aula na língua inglesa, não refletindo a realidade social, educacional, econômica e cultural do estudante.

O estudante **E23**, possui TDAH e assim como o **E10**, é do curso de Letras, descreve que, com o passar do tempo, o curso tende a ficar maçante e ocorre muita desistência, na sua percepção quem não ingressa para o curso desejado ou que não tem algum objetivo específico para se manter no curso, "[...] *por ter uma certa leitura e depois vê como é vai ficando estranho e entediante para pessoas em específico"*.

A estudante **E28**, do curso de Enfermagem, destaca que tem *"bastante dificuldade com matérias e turmas muito cheias pois perco o foco muito rápido", devido*

ao TDAH, mas se emociona ao dizer que, durante o curso aprendeu a vencer os obstáculos, compreender seu tempo e não se limitar por influência de outras pessoas, pois antes chorava por não ter mesmo desempenho que os demais estudantes.

Ao nos voltarmos para as individualidades das percepções dos estudantes, identificamos barreiras de acessibilidade para a permanência.

A acessibilidade deve eliminar quaisquer barreiras nos espaços, equipamentos urbanos, mobiliários, edificações, informação e comunicação, transportes e promover a segurança e autonomia das pessoas com deficiência (Brasil, 2015). Como exposto a seguir na instituição ainda persiste a falta de acessibilidade.

Os relatos sobre a barreira arquitetônica, "nos edifícios", barreiras urbanísticas, "vias e nos espaços", **mencionado por E6, E21, E27 e E11**. Nesse contexto, as barreiras de acessibilidade são entendidas como quaisquer obstáculos ou entraves nos bens públicos, que venham impedir ou limitar a plena participação social da pessoa com deficiência, (Brasil, 2015).

Segundo o Decreto de nº 5.296/2004, a acessibilidade visa promover a autonomia e segurança da pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida para utilização de espaços, equipamentos urbanos, mobiliários, transportes, informação e comunicação, edificações e sistemas e tecnologias.

> teve um episódio na qual **eu caí da escada** por não conseguir enxergar bem por conta da **lista preta que dificultou a ver** (sensação de 2 passos a mais) [...] **E6**
>
> [...] só as calçadas que dificultam um pouco a mobilidade. **E21**
>
> Lidando com a questão de não ter infraestrutura adequada para as aulas durante esses semestres, **E27**
>
> Para quem possui deficiência física na altura, as vezes as cadeiras são altas, **E11**
>
> **Durante a faculdade tive problemas** esporádicos em **dificuldade de ler uma** apresentação no **power point ou o quadro**, porém no meu curso utilizamos muito o computador e ele possui os **tamanhos de fonte** e funções de lupa que eu preciso, **E15**
>
> [...] quando eu era de Mirassol eu quase pensei em desistir por conta do ônibus que não passava mais entre Mirassol e Cáceres. **E25**

Nos relatos de **E15** e **E25**, também apontam barreiras comunicacional e de transportes. A barreira comunicacional refere-se ao modo de relação dos indivíduos que abrange entre outras opções obstáculos e dificuldades que impedem ou dificulta a visualização de texto, os caracteres, aumentativo e os dispositivos de multimídia. E de

transportes presente nos meios e sistemas de transporte coletivos (Brasil, 2015).

No relato da estudante **E15,** e demais, podemos observar que os estudantes criam estratégias que viabilizaram a sua permanência na universidade. O art. 27 LBI (Brasil, 2015), em que trata do direito à educação, diz que deve ser garantido para as pessoas com deficiência um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, incluindo no art. 28, a formação inicial e continuada do professor. Apesar das pesquisas recentes, os relatos de professores e as vozes dos estudantes apontarem para o despreparo dos docentes e demais servidores, resistência dos professores, desvelando que a prática se aplica apenas nas leis.

Ressaltamos que, atualmente a UNEMAT com base no Documento Orientador das Comissões de Avaliação In Loco para Instituições de Educação Superior com Enfoque em Acessibilidade (Brasil, 2016), tem realizado reformas/adaptações na maioria de sua estrutura. Conforme estabelecido no Plano de Garantia de Acessibilidade (2022-2026), a instituição conta com adaptações nos banheiros, portas acessíveis etc., exceto nos espaços de socialização para estudos (biblioteca) e rampas inadequadas, principalmente da biblioteca que carece de piso tátil.

Por fim, finalizamos os desafios enfrentados pelos estudantes com as sugestões melhoria e reivindicações e contradições do acesso, entendido nesse trabalho como ingresso, permanência e conclusão nas percepções desses estudantes e os apontamentos do caminho para a inclusão.

A **E1,** tem TDAH, destaca que "*gostaria que o processo se tornasse menos exaustivo*", se a universidade [...] *desse mais apoio, disponibiliza-se maneiras e formas de avaliação mais justas, realmente investisse na construção do conhecimento sem decoreba.... tudo seria um pouco menos sofrido*". Nesse mesmo sentido, **E18,** orienta que os professores diante das dificuldades apresentadas por estudantes que tem TDAH, poderia dar *"maior tempo de prova ou preparo para realizar as atividades".*

Dentre os desafios encontrados pelos estudantes para permanecer na sua trajetória acadêmica, incluem se, a relação aluno e professor, o professor pode motivar o estudante na escolha do curso, sendo a harmonia nessa relação indispensável para adaptação dos estudantes, frente aos novos desafios imposto pelo ambiente universitário (Nunes e Veloso, 2016).

Para o **E4** e a **E1** Professores que não "cumprirem a ementa [...]" e "ultrapassam muito[...]", além "alta carga teórica" prejudica quem tem TDAH. A estudante **E7,** também com TDAH, relata que "os baixos rendimentos acadêmicos" se referem a

dificuldade em manter a "*atenção no conteúdo*", indicando adaptação no currículo e/ou metodologia de ensino e reforçando as constatações de **E14.**

A E14, tem TEA e TDAH, reivindica o direito de realizar "*prova em sala separada*" para condições mais equitativas. O **E17,** aponta que, em relação a dificuldade na aprendizagem que a *"universidade deveria promover aulas de "reforço" para aqueles que possui algum gral TDAH",* sugerindo ampliação nas ações de monitoria voluntária e atividades de extensão, Machado (2020), também evidenciou em seus estudos, desafios nas trajetórias dos estudantes com deficiência em relação ao déficit dos conteúdos básicos.

O **E12**, com TEA, aponta como aperfeiçoamento a organização no apoio institucional*, "não tive apoio de auxiliar no primeiro semestre" e* descreve que "alguns *professores que não possuem didática".* Nesse mesmo contexto, o ***E25****, descreve que "alguns professores deveria entender melhor o que se passa na cabeça de um [...] TEA",* indicando primeiramente que a universidade deve estar preparada para receber a diversidade com condições justas, assegurando o direito de um profissional técnico desde o início do semestre, assim como, com professores capacitados para identificar as necessidades e dificuldades dos estudantes.

A estudante **E1**, sugere como melhoria a adaptação no currículo "*para acomodar as necessidades e ritmos de alunos superdotados".* A **E15***,* propõem que para os estudantes com deficiência visual *"a UNEMAT poderia imprimir provas ampliadas, igual acontece no ENEM".* Para os estudantes que tem deficiência física de baixa estatura a **E11** coloca que "*as cadeiras são altas".*

É importante destacar que a maioria das solicitações dos estudantes estão contempladas no art. 30 da Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, Brasil (2015), que estabelece que as IES deverão prover de recursos de acessibilidade necessários para participação da pessoa com deficiência, como provas em formatos acessíveis, tecnologia assistiva, dilatação de tempo, tanto para o ingresso como para as atividades acadêmicas com prévia solicitação e comprovação de necessidade, dentre outras orientações, evidenciando a negação de tais direitos mesmo previstos em Lei.

Como observamos, cada estudante diante de sua realidade singular, enfrenta de maneira diferente os desafios impostos para se manter na educação superior, situações que são potencializadas conforme o nível de seu "impedimento" de longo prazo.

A estudante **E6**, sublinha elementos fundamentais que contribuem para proposta de universidade inclusiva, com ensino de qualidade e que respeite as diferenças, pois enfatiza a necessidade de "*trabalhar o lado humano, empatia, respeito e a suma de tudo a* ***igualdade social***". De acordo com Maciel (2009) o acesso a direitos e serviços em igualdade de condições não é compatível com a lógica do sistema capitalista, que para sua continuidade, a exploração da força produtiva dos sujeitos é uma das estratégias mais eficazes.

O discurso da inclusão ganha visibilidade em um cenário em que o contexto econômico é sustentado pela desigualdade social, pela competição e exclusão. A partir dessa perspectiva, revela-se uma das contradições de uma estrutura social, que não se fundamenta apenas na desigualdade, mas que dela se nutre, mesmo com o discurso hegemônico em contrário e da crença do poder emancipatório e democratizador da educação (Guhur, 2003).

Nessa mesma direção, a **E14** evidencia necessidade de *"conhecimento e conscientização sobre o assunto"* buscando romper com a exclusão e desigualdade social, produzidas no interior da universidade.

No ano de 2021, subsequente a implementação das políticas de ação afirmativas PcD, a UNEMAT realizou o Circuito de *Lives* do projeto de extensão "Um Bate-Papo na Prae (BPP 21)" um processo de sensibilização da comunidade acadêmica contou com a presença do Tribunal Regional do Trabalho da (TRT-23), e da sociedade civil, as temáticas discutidas envolveram a inclusão, acessibilidade, respeito, apoio e empatia com as pessoas com deficiência, na sociedade, na universidade e no mercado de trabalho, destacamos essa ação e ressaltamos diante dos apontamentos a importância de novas ações desta natureza.

c, e **E21**, trazem em seus relatos sentimentos positivos em relação em seus percursos estudantis, relatam respectivamente que *"a UNEMAT, superou as minhas necessidades"* e que a universidade *"[...]me trouxe bastante coisas boas".* **E15** tem deficiência visual e ressalta um dos benefícios nos serviços disponibilizados pela UNEMAT *"a biblioteca virtual ajuda muito pois tem a possibilidade de aumentar o tamanho da fonte",* **E20** destaca a importância dos profissionais técnicos *"sempre ter intérprete de libras junto",* ***E7,*** *também descreve que sua "trajetória acadêmica está sendo maravilhosa",* pois, para ela *"a UNEMAT tem um sistema ótimo",* ***E23,*** menciona

que *“a reforma no bloco foi muito positiva”,* reforçando que as melhorias institucionais realizadas favorecem a inclusão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou compreender as políticas, programas e ações voltadas para o acesso e a permanência de estudantes com deficiência, transtornos e superdotação na UNEMAT, com ênfase na realidade do Campus Jane Vanini, em Cáceres. Os resultados apontaram que, apesar da existência de políticas de acesso, permanência e inclusão, diversos desafios ainda dificultam a trajetória acadêmica desses estudantes, influenciando diretamente sua permanência e conclusão do curso.

Ao longo deste estudo, apresentamos as políticas, programas e ações voltadas ao acesso e a permanência, bem como as falas dos sujeitos e de que maneira essas iniciativas têm contribuído para a construção de suas trajetórias acadêmicas. Para além disso, apresentamos os elementos de evasão, curso a curso, identificando os que permanecem e aqueles que evadiram no período analisado.

As vozes dos estudantes, revelam que na UNEMAT, campus de Cáceres, apesar de termos identificado algumas atividades importantes para a inclusão dos estudantes com deficiência que já estão sendo desenvolvidas, como, por exemplo, as ações do Programa PIEST e de com suas estruturas integrantes NIAD e CAEst, o Programa bolsa integradora PcD, o apoio psicopedagógicos e suporte via modulo NEE, o Plano Educacional Individualizado e algumas ações de garantia de permanência, aprendizagem e participação dos estudantes com deficiência nas rotinas acadêmicas, desenvolvem-se de forma incipientes, isoladas e motivadas por reinvindicações dos próprios estudantes ou por iniciativas pontuais de alguns docentes.

Os resultados do balanço de produção, possibilitou compreender que, embora sejam preconizados em variados documentos político-normativos brasileiros para o acesso permanência e inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior, vimos que, na prática, tais ações ainda são embrionárias na maioria das universidades brasileiras. Isso porque, além do caso da UNEMAT, campus de Cáceres-MT, investigado nesta dissertação, tal fato traduz também a realidade de várias universidades brasileiras como apontam diversos estudos, tais como os que encontramos em nosso levantamento de produções: Resende (2019); Areas (2021); Kortelt (2020); Reis (2019).

É importante assinalar que a inclusão, enquanto um comportamento orgânico, ainda não está plenamente incorporado no pensamento social das pessoas, principalmente entre os docentes, especialmente neste estudo de caso, dos docentes do ensino superior.

Embora existam avanços, a inclusão na educação superior ainda alcança um número reduzido de estudantes.

Diante dos achados da pesquisa, recomenda-se que a UNEMAT desenvolva um sistema de alerta e acompanhamento contínuo para monitorar a trajetória acadêmica dos estudantes com deficiência, transtornos e superdotação. Esse sistema, fundamentado nos estudos de Moreira, Lima e Malange (2024), permitirá uma análise aprofundada dos fatores que influenciam a evasão, possibilitando intervenções mais eficazes. Além de acompanhar os estudantes identificados na pesquisa, esse mecanismo deverá contemplar também os ingressantes de períodos anteriores, especialmente aqueles que, considerando o tempo regular do curso, já deveriam ter concluído a graduação.

Os dados levantados evidenciam que a evasão não é um fenômeno isolado, mas sim resultado da interação de múltiplos fatores. Entre os principais, destacam-se fatores preponderantes nas trajetórias, como os fatores econômicos (renda familiar, a escolaridade dos pais, o local de residência e a trajetória educacional pré-universitária), os fatores psicológicos e físicos (impactos na saúde mental, insatisfação com a organização institucional e infraestrutura da universidade, falta de interação amigável com professores e colegas, e dificuldades de adaptação à dinâmica acadêmica), os fatores acadêmicos (desinteresse pelo curso, percepção de desconexão entre teoria e prática, frustração com desempenho acadêmico, dificuldades com avaliações e excesso de demandas acadêmicas) e os fatores estruturais e pessoais (dificuldades financeiras, falta de identificação com o curso e dificuldades em visualizar um futuro profissional na área escolhida).

Compreender esses fatores e agir proativamente para mitigar seus impactos é essencial para fortalecer as políticas institucionais de permanência e inclusão. Assim, além da criação de um sistema de acompanhamento, recomenda-se que a universidade amplie o suporte psicopedagógico, revise suas práticas avaliativas e promova ações que favoreçam a inclusão acadêmica e social dos estudantes.

Nesta posição, a pesquisa se faz observadora direta das dificuldades, que vão muito além das condições de deficiência, enfrentadas pelos estudantes. A proposta de um sistema de alerta, pode representar um salto na democratização do acesso ao ensino superior. A proposta ainda contribui como modelo humanizado para efetivas condições de permanência e inclusão, servindo de modelo para as demais instituições em regiões em que a UNEMAT, se faz presente.

Novas pesquisas são essenciais, para identificar as lacunas sobre os motivos pelos quais muitas pessoas com deficiência não estão chegando à universidade. Apesar de uma das possíveis respostas está no fato de que essas pessoas permanecem pelo caminho, grande parte porque a educação básica ainda não se encontra suficientemente adaptada para acolhê-las de maneira efetiva, pesquisas mais focalizadas podem fornecer insights valiosos.

Novas pesquisas também devem ser desenvolvidas com foco na organicidade da concepção de inclusão na docência do ensino superior. Compreendemos que, a prática e historicamente, o próprio elitismo histórico que acompanha a história das universidades e da docência da educação superior, não imaginava que esse público diverso, como as pessoas com deficiência, pudesse chegar a esse nível de ensino. Ainda hoje, prevalece entre muitos docentes a expectativa de um estudante que chegue ao ensino superior já formado para os desafios acadêmicos, um perfil autônomo, preparado e com capacidade para realizar pesquisa. Trata-se de um perfil idealizado, que pouco considera as diversidades e desigualdades presentes nas trajetórias educacionais.

Ainda falta, por parte da docência do ensino superior, uma compreensão mais aprofundada sobre diversidade do público que hoje acessa universidade. Essa lacuna não se limita ao campo da deficiência, estendendo-se também às questões étnico-raciais, de classe e de gênero etc., revelando a urgência de repensar práticas e concepções ainda pautadas por modelos excludentes.

Nesse contexto de invisibilidade, é oportuno mencionar as conclusões relacionadas à idade e à tipologia da deficiência. De acordo com dados do IBGE (2022), a faixa etária considerada adequada para a frequência ao ensino superior é de 18 a 24 anos. Dentro do parâmetro normalidade, cabe um questionamento, se muitos estudantes com deficiência chegam mais tarde ao processo de escolarização, por que eles não acompanham ou não estão na universidade? há uma faixa etária que é extremamente excluída.

De modo geral, à medida que as pessoas com deficiência atingem a idade adulta, tornam-se cada vez mais invisibilizadas, uma vez que a sociedade tende a oferecer menos oportunidades de escolarização, trabalho e participação social etc. Além disso, muitos estudantes que não acompanham o processo regular de escolarização acabam ficando sem espaço de socialização, já que a escola pública regular deixa de atender esse público em razão da idade avançada e do porte físico. De modo semelhante, o Ensino de Jovens e

Adultos, não é ainda não é uma alternativa considerada viável por muitos pais de pessoas com deficiência, devido ao turno de aula, a localização ou pelas dificuldades de socialização que alguns apresentam, entre outros fatores.

É um conjunto de invisibilidade que também acaba chegando às instituições de ensino superior. Contudo é uma invisibilidade que se manifesta não só na educação superior, mas que é construído ao longo do processo de formação e persiste na educação superior.

É por isso que temos determinadas deficiência, que são aquelas que não afetam diretamente o intelecto, como é o caso de pessoas com TDAH, mesmo com todas as dificuldades conseguem se desenvolver no campo cognitivo, enquanto pessoas com maior deficiência intelectual, bem como pessoas em determinadas idades não chegam à universidade. Ao passo que avançamos em processos de inclusão, enfrentamos simultaneamente processos de exclusão social.

Por fim, esta pesquisa reforça a necessidade de um compromisso institucional contínuo com a inclusão, não apenas garantindo o acesso ao Ensino Superior, mas assegurando que todos os estudantes tenham condições adequadas para permanecer, progredir e concluir sua formação com êxito.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Guilherme de Andrade; BELLOSI, Tereza Cristina; FERREIRA, Eliana Lúcia. Evolução da matrícula de pessoas com deficiência na educação superior brasileira: subsídios normativos e ações institucionais para acesso e permanência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10. n. 1, p. 643- 660, 2015.

AREAS, Cristina de Borborema**. Fatores que influenciam o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência nos cursos de graduação durante a pandemia de COVID-19: o caso da UFRJ**. 2021. 214, f. Dissertação (Mestrado em Administração Universitária) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, 70, 2006.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, **Sari**. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métod*os*.** Portugal: Porto Editora, cap. 1 e 2, p. 48-52, 1994.

BORGES, Luiz Francisco**. Perfil dos Ingressantes na Universidade do Estado de Mato Grosso: implicações do SISU no processo de democratização do acesso**. 2017, 177 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Mato Grosso, 2017.

BORTOLOTI, Karen Fernanda. ***História da Educação***. 1. ed. - Curitiba: IESDE,2020.

BRASIL. Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011. **Institui o Programa Ciência sem Fronteiras**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 dez. 2011. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm> Acesso em: 20 de out. 2023

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 de fev. 2023.

_____. Decreto nº 6.495, de 30 de junho de 2008. **Regulamenta o Programa de Extensão Universitária (PROEXT)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6495.htm. Acesso em: 27 de maio 2024.

_____. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 20 jul. 2010. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm> Acesso em: 20 de out. 2023.

_____. Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2004/l10.861.htm. Acesso em: 27 de maio 2024.

_____. Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 19 de jan. 2023.

_____. Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 27 de maio 2024.

_____. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 30 de nov. 2023.

_____. Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016. **Altera a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 dez. 2016, n. 250, p. 3. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm Acesso em: 20 de nov. de 2023.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996, Seção 1, p. 27833. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 30 de jul. 2024.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

_____. Medida Provisória nº 914, de 24 de dezembro de 2019. **Dispõe sobre o processo de escolha dos dirigentes das universidades federais, dos institutos federais e do Colégio Pedro II**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 dez. 2019. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/mpv/mpv914.htm> Acesso em: 20 de out. 2023.

_____. **Programa de Educação Tutorial (PET)**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/programa-de-educacao-tutorial. Acesso em: 27 de maio 2024.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Documento orientador das comissões de avaliação in loco para instituições de educação superior com enfoque em acessibilidade**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/avaliacao-in-loco> Acesso 10 de julho de 2024.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação**. Diretrizes específicas para o atendimento de estudantes com altas habilidades ou superdotação**. Brasília, DF, 26 dez. 23.Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=254491-pcp051-23&categ ry_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192> Acesso 10 de julho de 2024.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Documento orientador do Programa Incluir.** *2013.* Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13292-doc-ori-progincl&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 27 de maio 2024.

CHAUI, Marilena. **A ideologia da competência**. *São Paulo: Autêntica*, 2014.
CIAMPA, Antônio da Costa**. A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

CABRAL, Vinícius Neves de; ORLANDO, Rosimeire Maria, MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. O Retrato da Exclusão nas Universidades Brasileiras: os limites da inclusão. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e105412, 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES**). Painel do Catálogo de Teses e Dissertações 2024**. Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br. Acesso em: 27 de maio 2024.

CUNHA, Luiz Antônio**.** Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior – estado e mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 795-817, 2004.

CUNHA, Antônio Geraldo da**. Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

DIAS, A**. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal à narrativa capacitista socia**l. Anais do II Simpósio Internacional de Estudos sobre Deficiência, São Paulo, 2013.

DIAS, José Sobrinho**.** Educação superior: democratização, acesso e permanência com qualidade. In: PAULA, Maria de Fátima Costa de; LAMARRA, Norberto Fernández. (Orgs.). Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina. Aparecida, SP: **Ideias & Letras,** p.121-152, 2011.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FERREIRA, J. R.A e**xclusão da diferença: a educação do portador de deficiência**. *Piracicaba: Unimep*, 1994.

FERREIRA**,** Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas" estado da arte". **Educação & sociedade**, v. 23, p. 257-272, 2002.

FREIRE, Heronilson **Pinto. O uso do território de Sobral-Ceará pelas instituições de ensino superior**. 2011. 130f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual do Ceará, 2011.

GALDINO. Ilder Layanna Arruda de Sousa**. As políticas de inclusão e as contribuições dos elementos sociais e educacionais marcantes para o acesso de alunos**. 2015.108 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, 2015.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: **Argos**, p. 279, 2006.

GARCIA, Débora, Rogéria de Neres de Souza. **A política de assistência estudantil na educação superior: um estudo de caso no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul– IFMS (2012-2016).** 2018. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2018.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Discursos Políticos sobre Inclusão: Questões para as políticas públicas de educação especial no Brasi***l. In: 27ª Reunião Anual da Anped*. Caxambu, Anais, 2004. Disponível em: <27reuniao.anped.org.br/gt15/t1510.pdf>. Acesso em: 28 de out. de 2023.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. ***Métodos de Pesquisa*.** Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**- 4. ed. - São Paulo**:** Atlas**,** 2002.

GONÇALVES. F. A.; E. F. Educação Superior Pública e o Future-se: o projeto do capital em tempos de ascensão da extrema direita**. Revista Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea,** p. 17-44, 2019.

GUEDES, Elisiane Mascarenhas. **Acesso e permanência de estudantes com deficiência na educação a distância da universidade federal de mato grosso do sul**. 2022. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2022.
GUHUR, Maria de Lourdes Perioto. Dialética inclusão-exclusão. ***Revista Brasileira de Educação*** **Especial**, v. 9, n. 1, p. 39-56, 2003.

GUIMARÃES, Juca. Quase 70% das Universidades Federais rejeitam programa. future-se. **Brasil de Fato**. Disponível em :< https://www.brasildefato.com.br/2019/10/16/quase-70-das-universidades-federais-rejeitam-projeto-future-se >.Acesso em 12 de agosto de 2024.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **A síntese dos indicadores sociais 2022: uma análise das condições de vida da população brasileira**. 2022. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/. Acesso em: 1 dez. 2023.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2022**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102004_informativo.pdf. Acesso em: 1 set. 2024.

IMDS – Instituto Mobilidade e Desenvolvimento Social. **Escolaridade dos pais e realizações dos filhos na vida adulta: análise dos dados brasileiros**. Sinopse de Indicadores, n. 1, Rio de Janeiro, 2021. 138 p. Disponível em:

https://imdsbrasil.org/doc/Imds_Sinopse%20de%20Indicadores01_Ago2021.pdf. Acesso em: 25 set. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Documento orientador em acessibilidade: avaliação institucional. Brasília: INEP**, 2016. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/documentos_orientadores/2016/documento_orientador_em_acessibilidade_avaliacao_institucional.pdf>. Acesso em: 09 de outubro de 2024.

JEZINE, Edineide**. Políticas de acesso à educação superior e os desafios da inclusão social**. João Pessoa: *Editora Universitária da UFPB*, 2015.

JEZINE, Edineide; GALDINO, Ilder Layanna Arruda de Sousa. **O pedagogo como mediador escola-família na inclusão das pessoas com síndrome de Dow**. In: JEZINE, Edineide. Pesquisas em Educação: inclusão e diversidade. João Pessoa: *Editora Universitária da UFPB*, 2010.

JEZINE, Edineide; JÚNIOR, Rusiel Paulino de Araújo. Desafios da inclusão em Portugal: a importância das atividades de tempo livre na promoção das aprendizagens. ***Revista Lusófona de Educação***, n. 19, p. 33-66, 2011.

JUNIOR. Claudovil Barroso de Almeida; FERNANDES, Sueli. Políticas de acessibilidade no ensino superior: desafios institucionais. **Estação Científica** Macapá, v. 6, n. 3, p. 75-83, 2016.

JÚNIOR, Mário Cléber Martins Lanna**. História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos**. Secretaria Nacional de Promoção da Pessoa com Deficiência, 2010.

LEITE, Denise B. C. Brasil Urgente! Procuram-se! Identidades da Universidade**. Revista Educación Superior y Sociedad**, v. 15, p. 91-106, 2010.

LIMA, Katia**.** Universidade pública e contrarrevolução: da "travessia de uma ponte" ao "caminho da prosperidade". **Revista da Faculdade de Serviço Social**, Rio Janeiro, - n. 44, v. 17, p. 15 – 32, 2019.

LIMA, Elizeth Gonçalves dos Santos; MALANGE, Fernando César Vieira; BARBOSA, Valci, A. Políticas de expansão da educação superior implantadas pelo Estado brasileiro: reflexões sobre democratização. In: CHAVES, Vera Jacob; MAUÉS, Olgaíses Cabral; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). *Expansão privado-mercantil da educação superior no Brasil*. Campinas**: Mundo das Letras**, v. 1, p. 213-236, 2016.

LIMA, Elizeth Gonçalves dos Santos. **Avaliação Institucional: o uso de resultados como estratégia de (re) organização dos espaços de discussões na universidade**. 2008. 250f. Tese (doutorado em educação). Universidade Estadual de Campinas, 2008.
LIMA, K. **Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula**. *São Paulo: Xamã*, 2007.

LÜDKE, M. André, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. *São Paulo: EPU*, 1986.

MACIEL, Carina Elisabeth, ARAÚJO, Edineide Jezine Mesquita, NOGUEIRA, Danielle Xabregas Pamplona. Acesso de estudantes com deficiência na educação superior: avanços e desafios. **Revelli**, Vol. 13. 2021.

MACIEL, Carina Elisabeth. Discurso de inclusão e política educacional: uma palavra, diferentes sentidos. InterMeio: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, *Campo Grande, MS*, v. 15, n. 30, p. 32-54, jul./dez. 2009.

MACIEL, Carina Elisabeth. Políticas de educação superior no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2008): diferentes sentidos do discurso de inclusão. **Inter-Ação**, v. 36, n. 1, p. 45-62, 2011.

MAGNABOSCO, Molise de Bem; SOUZA, Leonardo Lemos de. Aproximações possíveis entre os estudos da deficiência e as teorias feministas e de gênero. ***Revista* Estudos Feministas, Florianópolis**, v. 27, n. 2, e56147, 2019.

MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro**.** Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inclusão Social**, Brasília, DF, v. 10, n. 2, p. 28, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O direito de ser, sendo diferente, na escola**. In: RODRIGUES, David (Org.) Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. *Editora Summus, São Paulo*, 2006.

MARTINS, J. de S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. *São Paulo: Paulus*, 1997.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. A diferença/deficiência sob uma ótica histórica. In: **Revista Educação em Questão**. 8/9 (2/1): 126-141, jul/dez. 1998 – jan/jun.1999.

MAZZOTTA, Marcos José S. **Inclusão escolar e educação especial: das diretrizes à realidade das escolas**. In: MENDES, Enicéia G.; ALMEIDA, Maria Amélia (Org.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiv***a*. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, p. 79-87, 2010.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELO, Lívia Veleda de Sousa e**. A concepção e a implantação de novos campi da UnB no DF e seus efeitos sobre a democratização do acesso**.2013.

MENDES, Enicéia Gonçalves**.** A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, 2006.

MÉSZÁROS, Ístvan. **O Século XXI: socialismo ou barbárie?** *São Paulo: Boitempo*, 2012.

MIRANDA. Theresinha Guimarães. **A inclusão de pessoas com deficiência na universidade.** Seminário de Pesquisa em Educação Especial, 2, 2006. In: Anais […]. Vitória/ES: UFES, 2006.

MOREIRA; Ana Maria de Albuquerque; LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos, MALANGE Fernando Cezar Vieira. Proposição de indicadores para a predição de evasão de estudantes da Educação Superior. **Revista Cocar.** Belém-Pará, p.1-18, 2024.

MOROSINI, M. C**.** Estado de conhecimento: sua contribuição à ruptura de pré-conceitos. **Revista de Educação** da UFSM, Santa Maria: Centro de Educação, v. 40, p. 101-116, 2015.

MOROSINI, M. C., & Fernandes, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. ***Educação Por Escrito*****,** *, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.*

NOGUEIRA. Jaana Flávia Fernandes. **Reforma da Educação Superior no Governo Lula: debate sobre ampliação e democratização do acesso**. 2008. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, 2008.

NOGUEIRA.C. M. M. et al**.** Promessas e limites: o Sisu e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais**. Educação em Revista** n.33, n.02, p. 61-90, 2017.
OLIVEIRA, G. K. A. P. A **Trajetória de Afiliação de Estudantes com Deficiência na Educação Superio**r, 2017.

OLIVEIRA, M. I.; LIMA, E. G. S. **Guia prático: projeto de pesquisa e trabalho monográfico**. *5ª ed. UNEMA*T, p. 43, 2012.

OLIVEN, Arabela Campos. **A paroquialização do ensino superior: classe média e sistema educacional no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

OLIVEN, Arabela Campos. **Histórico da Educação Superior no Brasil**. Porto Alegre, 2002.

ORTIZ, Lorena Angin Yannina Camusso**. A Política de acessibilidade e inclusão para as pessoas com deficiência na Universidade Federal do Maranhão (UFMA): uma avaliação política da política**. 2022. 154 f. Dissertação (Mestrado em políticas públicas). Universidade Federal do Maranhão, 2022.

RAPIMÁN, Daniel Quilaqueo. **Pesquisa Qualitativa em Educação. In: Metodologias Qualitativas: teoria e prática**. Manuel Tavares, Roberto Jarry Richardson (Organizadores) - 1. ed. – Curitiba, PR: CRV, 2015.

RIBEIRO, Ernani Nunes; SIMÕES, José Luiz; PAIVA, Fábio da Silva. Inclusão escolar e barreiras atitudinais: um diálogo sob a perspectiva da sociologia de Pierre Bourdieu. Olhares **- Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 210-226, 2017.

RODRIGUES, Carla Daiane Santos**. A permanência de acadêmicos com deficiência ingressantes na universidade do estado de mato grosso/campus de Cáceres pelo**

programa de cotas para escola públic*a*. 2024. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Mato Grosso, 2024.

RODRIGUES, David. **Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva.** In: RODRIGUES, David (Org.). Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: **Summus**, 2006.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **In Diálogo Educacional**. Curitiba, v.6, n. 19, p. 37-50, 2006.

RUA, M. das G. Políticas públicas. 3. ed. **rev. atual.** Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração - UFSC*; [Brasília]: CAPES: UAB*, 2014.

SAAD, Suad Nader. Preparando o caminho da inclusão: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com síndrome de Down. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Marília, v. 9, n. 1, p. 57-78, 2003.

SCOTTI, P. A. **Igualdade de chances entre grupos como critério de equidade em educação**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 13., 2007, Recife. Anais[...], Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2007.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William**. Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TIEZZI, S**.** A organização da política social do governo Fernando Henrique. **São Paulo em Perspectiva**, v. 18, p. 49-56, 2004.

SANTANA, Leila Lima de Souza. **Acesso e permanência na educação superior– estratégias e ações da divisão de acessibilidade e ações afirmativas/DIAF na UFMS.** 2016. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2016).

SANTOS, Adilson Pereira dos; CERQUEIRA, Eustáquio Amazonas de. **Ensino superior: trajetória histórica e políticas recentes**. 2009.

SAVIANI, Dermeval**.** A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Poíesis Pedagógica**, Catalão, v.8, n.2, p.4-17, 2010.

SILVA, Maria. G. M.; NOGUEIRA, Patrícia. S. Expansão na educação superior e a política de democratização: avanços e oportunidades. In: SILVA, M. G. M. (org.). Políticas educacionais: faces e interfaces da democratização. Cuiabá**: UFMT,** p. 13-37, 2011.

SILVA, M. G. M.; VELOSO, T. C. M. A. Acesso nas políticas da educação superior: dimensões e indicadores em questão. **Avaliação**, Câmpusnas, v. 18, n. 3, p. 727-747, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad**.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, p. 73-75, 2000.

_____. Identidade e diferença: impertinências. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 23, n. 79, p. 1, 2002.

SOBRINHO, José Dias. Democratização, Qualidade e Crise da Educação Superior: Faces da Exclusão e Limites da Inclusão. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223- 1245, out.-dez. 2010.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues, CHACON, Jerry Adriano Villanova. Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra. **Revista Educação Especial**, *35*, p.1–18, 2022.

UNEMAT.UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO. **Contexto Histórico.** Disponível em:< http://portal.unemat.br/index.php?pg=universidade&conteudo=1>. Acesso em: 20 de maio. 2024.

_____. Anuário Estatístico– *2023*. Disponível em:https://unemat.br/pro-reitoria/prpti/anu%C3%A1rio-estat%C3%ADstico. Acessado em: 25 de setembro de 2024.

_____. Edital de abertura nº 009/2023 – UNEMAT/COVEST. **Processo seletivo ingresso 2024/1**. Disponível em: <https://storage.googleapis.com/r-s1/portaldocandidato/eventos/40/publicacoes/2024-1-edital-009-edital-de-abertura-no-009-2023-unemat-covest-1695329264.pdf>. Acesso em 30 de setembro de 2024.

_____. Edital n. 002/2024 – PTES/UNEMAT. **Processo seletivo simplificado para contratação temporária de profissionais técnicos da educação superior**. Disponível em: <https://cms.unemat.br/download/documentos/documento-arquivo/bBjExjaXBTacSXBpJeuRw4lqsP7Ouq8oWeOizbUe/Edital-0022024-Ptesunemat-Interprete-de-Libras-e-Ledorescrevente.pdf>. Acesso em: 09 de outubro de 2024.

_____. Plano de Desenvolvimento Institucional (2022-2028). 2023. Disponível em:< https://cms.unemat.br/storage/documentos/bloco-documento-arquivo/WKS7ZwS4RB1yPXPGwpueA3f1opvcJEt9JIWoaUen.pdf>. Acesso em 15 de setembro de 2024.

_____. Resolução nº 046/2023 CONEPE. **Reestrutura a Política de Ações Afirmativas no âmbito da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT**. Disponível em: <https://www.unemat.br/resolucoes/resolucoes/conepe/5195_res_conepe_46_2023.pdf. Acesso em 04 de setembro de 2024.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem** (Conferência de Jomtien). Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf. Acesso em: 17 jan. 2023.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem** (Conferência de Jomtien). Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf. Acesso em: 17 jan. 2023.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006.

APÊNDICE – Questionário semiestruturado

QUESTIONÁRIO AOS INGRESSANTES DO ENSINO SUPERIOR

Este questionário é destinado aos estudantes autodeclarados pessoas com deficiência/transtornos da Universidade Do Estado De Mato Grosso, tendo como finalidade de obter informações para subsidiar a pesquisa intitulada em "Trajetórias de estudantes com deficiência e suas interfaces com a permanência: um estudo de caso na Universidade do Estado de Mato Grosso".

Data do preenchimento:_____

1. Sexo:

( ) feminino ( ) masculino

2. Idade:

( ) 18 a 24 anos ( ) 26 a 30 anos ( ) 31 a 35 anos ( ) acima de 35 anos

3. Qual o seu estado civil?

( ) Solteiro/a ( ) Casado/a ( ) viúvo/a ( ) Convivente ( ) Desquitado/a separado/a ou divorciado/a

4. Como você classifica a sua cor/raça? (Categorias adotadas pelo IBGE)

( ) Branca ( ) Preta ( ) Parda ( ) Amarela ( ) Indígena

5. Qual a sua deficiência/transtorno?

( ) Cegueira ( ) Deficiência Visual/Baixa Visão ( ) Surdez ( ) Auditiva/Parcial ( ) Física ( ) Surdo-cegueira ( ) Def. Intelectual ( )Transtorno Déficit de Atenção (TDAH) ( ) Transtorno do Espectro Autista ( ) Deficiência Multipla ( ) Deficiência Temporária ( ) Superdotação ( ) Dislexia ( ) Visão monocular( ) ( ) Outros, especifique_____

6. Onde você cursou o Ensino Fundamental?

( ) Todo em escola pública ( ) Todo em escola particular, com bolsa ( ) Todo em escola particular sem bolsa ( ) Maior parte em escola pública ( ) Maior parte em escola particular, com bolsa ( ) Maior parte em escola particular, sem bolsa

7. Onde você cursou o Ensino médio?

( ) Todo em escola pública ( ) Todo em escola particular, com Bolsa ( ) Todo em escola particular sem bolsa ( ) Maior parte em escola pública ( ) Maior parte em escola particular, com bolsa ( ) Maior parte em escola particular, sem bolsa

8.Qual o grau de instrução de seu pai ou responsável?

( ) Analfabeto ( ) Ensino Fundamental incompleto ( ) Ensino Fundamental completo ( ) Ensino Médio incompleto ( ) Ensino Médio completo ( ) Ensino Superior incompleto ( ) Ensino Superior completo ( ) Pós-graduação incompleta ( ) Pós-graduação completa ( ) Não sabe informar

9. Qual o grau de instrução de sua mãe ou responsável?

( ) Analfabeto (a) ( ) Ensino Fundamental incompleto ( ) Ensino Fundamental completo ( ) Ensino Médio incompleto ( ) Ensino Médio completo ( ) Ensino Superior incompleto ( ) Ensino Superior completo ( ) Pós-graduação incompleta ( ) Pós-graduação completa ( ) Não sabe informar.

10.Você exerce atividade remunerada?

( ) Não ( ) Sim, em tempo parcial ( ) Sim, em tempo integral ( ) Sim, mas é trabalho Eventual ( ) bolsista ( ) estagiário ( ) sim, no Setor Público ( ) sim, no Setor Privado

11. Qual a sua participação na vida econômica da família?

( ) Não trabalho e meus gastos são pagos pela família ( ) Trabalho e recebo ajuda financeira da família ( ) Trabalho e sou responsável apenas pelo meu sustento ( ) Trabalho e contribuo com o sustento da família ( ) Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família ( ) Recebo benefícios governamentais ( ) Outros _____

12.Somando a renda de todos que residem em sua casa, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal

( ) Inferior a 01 salário mínimo ( ) Entre 01 e 02 salários mínimos ( ) Entre 02 e 03 salários mínimos ( ) Entre 04 e 05 salários mínimos ( ) Entre 06 e 07 salários mínimos ( ) Entre 07 e 10 salários mínimos ( ) Entre 10 e 15 salários mínimos ( ) Acima de 15 salários mínimos.

13. Qual seu Curso? _____

15. Ano/Semestre de ingresso: _____

16. Ano/Semestre de atual, ou ano/semestre de conclusão: _____

17. Ingressou pela política de ação afirmativa da universidade?

( ) sim ( ) não

18. Fez a utilização de atendimento especializado (recursos/auxílio), no processo seletivo de ingresso vestibular/Sisu, atendeu suas necessidades?

( ) sim ( ) não ( ) tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) ( ) vídeo prova em Libras (vídeo com a tradução da prova em Libras) ( ) prova ampliada (fonte de tamanho 18 e com figuras ampliadas) ( ) fiscal ledor ( ) fiscal transcritor ( ) tempo adicional de prova ( ) sala de fácil acesso ( ) mobiliário acessível (tipo mesa) ( ) outros, especifique _____

19.Você é beneficiário ou já se beneficiou de alguma política de permanência na modalidade de bolsa/auxílio? Qual?

( ) Auxílio Moradia ( ) Auxílio Alimentação ( ) Auxilio Emergencial – Retorno Presencial ( ) Auxílio Inclusão Digital ( ) Bolsa integradora PcD ( ) Bolsas de assistência Estudantil ( ) Não tive acesso ( ) Outros/as, especifique _____

20. Este é um espaço para você expressar sua opinião. Durante a sua trajetória acadêmica, conte-nos quais as principais dificuldades encontradas para seu acesso e permanência? Houve trancamento da matrícula? Desistência e/ou mudança de curso? R: _____

21. Faça um panorama geral dos desafios superados, barreiras e exclusão que lidou desde a educação básica até ensino superior

R: _____

ANEXO – Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO - UNEMAT

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA CEP - UNEMAT

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O acesso e permanência: percepções nas trajetórias dos estudantes com necessidades especiais e educacionais da Universidade do Estado de Mato Grosso.

Pesquisador: DANIELE DOS SANTOS LOPES DA SILVA
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 73093523.6.0000.5166
Instituição Proponente: Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.447.368

Apresentação do Projeto:
Projeto de Pesquisa é desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Mestrado em Educação, Curso de Mestrado, na linha Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas, sob a orientação da Profª.Drª. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima. A "pesquisa está inserida na temática de acesso e permanência na educação superior, com foco principal, nas políticas, programas e ações, para os estudantes com necessidades especiais e educacionais, visto que, estes estudantes encontram grandes barreiras para se manter no ensino superior e concluir a graduação"(PROJETO COMPLETO, 2023,p.2).O estudo visa responder a seguinte problemática: como as políticas de acesso e permanência dos estudantes da Universidade do Estado de Mato Grosso, interferem nas trajetórias dos estudantes com necessidades especiais e educacionais durante os cursos de graduação? Os participantes da pesquisa totalizam 65 acadêmico com necessidades especiais e educacionais do Câmpus Jane Vanini da Universidade do Estado de Mato Grosso. Serão incluídos como sujeitos no estudo, os estudantes beneficiados pelas políticas, programas e ações, implementadas pela Universidade do Estado de Mato Grosso, Câmpus Jane Vanini, Cáceres/MT

Objetivo da Pesquisa:
OBJETIVO GERAL
Compreender as políticas, programas e ações de acesso e permanência para os estudantes da