



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

JURACI PEREIRA DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ: O QUE
REVELAM OS ESTUDANTES EM RELAÇÃO ÀS POLÍTICAS DE ACESSO E
PERMANÊNCIA**

Palmas
2023

JURACI PEREIRA DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ: O QUE
REVELAM OS ESTUDANTES EM RELAÇÃO ÀS POLÍTICAS DE ACESSO E
PERMANÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins (UFT), como requisito à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador (a): Prof. Dr. Idemar Vizolli
Coorientador(a): Prof. Dr. Walber Christiano Lima da Costa

Palmas

2023

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ: O QUE REVELAM OS ESTUDANTES EM RELAÇÃO ÀS POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Foi avaliado para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 04/12/2023

Banca Examinadora

Documento assinado digitalmente



IDEMAR VIZOLLI

Data: 08/12/2023 08:31:31-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientador Prof. Dr. Idemar Vizolli
Universidade Federal do Tocantins - UFT

Documento assinado digitalmente



WALBER CHRISTIANO LIMA DA COSTA

Data: 12/12/2023 12:59:59-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Coorientador Prof. Dr. Walber Christiano Lima da Costa
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA

Documento assinado digitalmente



ELIELSON RIBEIRO DE SALES

Data: 12/12/2023 16:13:34-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Elielson Ribeiro de Sales
Universidade Federal do Pará - UFPA

Documento assinado digitalmente



KATIA ROSE OLIVEIRA DE PINHO

Data: 13/12/2023 18:58:39-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a. Dr.^a. Kátia Rose Oliveira de Pinho
Universidade Federal do Tocantins - UFT

Documento assinado digitalmente



MARCIEL BARCELOS LANO

Data: 13/12/2023 19:28:46-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Marciel Barcelos Lano
Universidade Federal do Tocantins - UFT

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- S237e SANTOS, Juraci Pereira dos.
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ: o que revelam os estudantes em relação às políticas de acesso e permanência. / Juraci Pereira dos SANTOS. – Palmas, TO, 2024.
154 f.
- Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Educação, 2024.
Orientador: Idemar Vizolli
Coorientador: Walber Christiano Lima da COSTA
1. educação. 2. educação inclusiva. 3. ensino superior. 4. pessoas com deficiência. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

*A Deus, por me conceder a bênção de viver e
a oportunidade de aprender e evoluir a cada dia.*

*Aos meus pais, por terem me guiado
nos caminhos da educação desde o início.*

*Às minhas amadas filhas, por serem um incentivo
constante.*

*E à minha esposa, Socorro, sou imensamente grato
por seu amor, incentivo e apoio incondicional.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por estar sempre ao meu lado. À minha família, por seu constante apoio e crença em mim. Todo o amor e suporte recebidos são inestimáveis, e por isso, expresso minha gratidão.

Quero também estender meus agradecimentos ao meu orientador, o professor Dr. Idemar Vizolli, pelos valiosos ensinamentos, contribuições acadêmicas e pessoais. Muito obrigado!

Ao meu coorientador, o professor Dr. Walber Christiano, agradeço pelas contribuições e apoio.

À banca avaliadora composta pelos professores Dr^a. Kátia Rose Oliveira de Pinho, Dr. Elielson Ribeiro de Sales e Dr. Marciel Barcelos Lano, expresso minha profunda gratidão por seu comprometimento em participar deste momento significativo em minha jornada acadêmica e por sua generosa contribuição tanto na etapa de qualificação e defesa.

Aos professores do Programa pelas valiosas lições ministradas em sala de aula.

À professora Me. Sueli Maria, minha sincera gratidão pelas orientações na elaboração do trabalho, com suas pontuações valiosas.

Gostaria de expressar minha sincera gratidão à professora Eliane Soares pelas orientações enriquecedoras fornecidas durante a revisão do meu texto.

A talentosa fotógrafa e amiga, Lidiane Evangelista por sua importante contribuição ao registrar a entrada do IFPI campus Angical para inclusão na dissertação.

Aos meus companheiros do Grupo de Pesquisa GEPEFAZE, agradeço pelas contribuições para a construção desta pesquisa.

Agradeço imensamente aos professores: Dr^a Kelly Nascimento, Dr. Thiago Beirigo e o Me. Raylson Carneiro, pelo generoso tempo dedicado à leitura e pelas valiosas contribuições oferecidas para aprimorar a elaboração deste texto.

Aos colegas de turma pela colaboração e incentivo mesmo à distância.

A amiga Luciane Sena, agradeço pelo incentivo e colaboração na leitura dos meus textos.

Ao Instituto Federal do Piauí por oportunizar a qualificação profissional dos seus servidores.

Aos estimados colegas de trabalho do NAPNE nos campi: Angical, Teresina Zona Sul e Teresina Central do Instituto Federal do Piauí pela valiosa disponibilidade em contribuir com

a pesquisa. Sua colaboração e apoio foram fundamentais para realização deste estudo, tornando possível a obtenção de informações relevantes e enriquecedoras.

A todos os estudantes com necessidades específicas que participaram da pesquisa.

A todos e a todas que de alguma forma estiveram presentes e contribuíram direta ou indiretamente para a construção deste estudo, meu muito obrigado!

.. temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

(Santos, 2003, p. 56)

RESUMO

A Educação Inclusiva emergiu do anseio dos movimentos organizados que lutam pelos direitos das pessoas com deficiência, o que inclui a educação em ambientes institucionais em todos os níveis de ensino. Na presente dissertação, aborda-se a temática inclusão de estudantes com deficiência no Instituto Federal do Piauí (IFPI). Para tanto, partiu-se da seguinte questão de pesquisa: como estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, percebem as políticas públicas de acesso e permanência em cursos superiores no Instituto Federal do Piauí? O objetivo geral deste estudo consiste em compreender como estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de cursos superiores do IFPI, percebem as políticas públicas de educação inclusiva. Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva, e emprega uma combinação de métodos bibliográficos, documentais e pesquisa de campo em seus procedimentos técnicos. Em relação à pesquisa de campo, realizaram-se rodas de conversa, que contaram com a participação de 10 estudantes, matriculados nos campi do IFPI de Angical, Teresina Central e Teresina Zona Sul. Os dados foram sistematizados e analisados com base nas categorias analíticas construídas a partir do Software IRAMUTEQ e a utilização da Análise de Conteúdo de Bardin. Os resultados indicam que IFPI mesmo estando em conformidade com as regulamentações educacionais que dizem respeito à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior, enfrenta desafios significativos que afetam a permanência e o desempenho acadêmico desses estudantes. Os estudos indicam que as ações desenvolvidas pelos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) contribuem para a permanência e o sucesso de estudantes com deficiência na instituição. Os resultados revelam ainda que os estudantes continuam a enfrentar desafios relacionados à acessibilidade, incluindo obstáculos de comunicação e atitudinais que impactam negativamente o seu progresso acadêmico. O estudo enfatiza a importância de conscientizar toda a comunidade acadêmica sobre a necessidade de implementar práticas inclusivas que eliminem as barreiras de comunicação e atitudinais no ambiente educacional. Isso é essencial para garantir que os estudantes em questão não apenas tenham a oportunidade de ingressar na instituição, mas também de permanecer nela e alcançar o sucesso acadêmico.

Palavras-chave: educação; educação inclusiva; ensino superior; pessoas com deficiência; Instituto Federal do Piauí.

ABSTRACT

Inclusive Education emerged from the desire of organized movements that fight for the rights of people with disabilities, which includes education in institutional environments at all levels of education. In this dissertation, the topic of inclusion of students with disabilities at the Federal Institute of Piauí – IFPI is addressed. To this end, we started with the following research question: how do students with disabilities, global developmental disorders and high abilities/giftedness perceive the public policies for access and retention in higher education courses at the Federal Institute of Piauí? The general objective of this study is to understand how students with disabilities, pervasive developmental disorders and high abilities/giftedness, from IFPI higher education courses, perceive public inclusive education policies. This research adopts a qualitative approach, descriptive in nature, and employs a combination of bibliographic, documentary and field research methods in its technical procedures. In relation to field research, conversation circles were held, with the participation of 10 students, enrolled on the IFPI campuses in Angical, Teresina Central and Teresina Zona Sul. The data were systematized and analyzed based on the analytical categories constructed from the IRAMUTEQ Software and the use of Bardin Content Analysis. The results indicate that IFPI, despite being in compliance with educational regulations regarding the inclusion of students with disabilities in higher education, faces significant challenges that affect the retention and academic performance of these students. Studies indicate that the actions developed by the Centers for Assistance to People with Specific Needs - NAPNE contribute to the permanence and success of students with disabilities in the institution. The results further reveal that students continue to face challenges related to accessibility, including communication and attitudinal obstacles that negatively impact their academic progress. The study emphasizes the importance of raising awareness among the entire academic community about the need to implement inclusive practices that eliminate communication and attitudinal barriers in the educational environment. This is essential to ensure that the students in question not only have the opportunity to join the institution, but also to remain there and achieve academic success.

Keywords: education; inclusive education; university education; disabled people; Federal Institute of Piauí.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Relação dos Campi do Instituto Federal do Piauí - IFPI	25
Figura 2 - Linha do tempo do IFPI.....	26
Figura 3 - Vista da entrada do campus Angical.....	28
Figura 4 - Vista da entrada do campus Teresina Zona Sul	29
Figura 5 - Vista da entrada do Campus Teresina Central.....	29
Figura 6 - Sequência de realização da Análise de Conteúdo.....	32
Figura 7 - Quantitativo das Teses e dissertações indicadas.....	33
Figura 8 - Nuvem de Palavras do corpus textual a partir do tratamento de dados feito pelo IRaMuTeQ.....	40
Figura 9 - Dendrograma gerado a partir da CHD.....	41
Figura 10 - Gráfico da Análise de Similitude do corpus textual gerado pelo software IRaMuTeQ.....	49
Figura 11 - Transversalidade da Educação Especial	76
Figura 12 - Motivos que os fizeram estudar no IFPI.....	100
Figura 13 - Facilidades e dificuldades em estudar no IFPI	104
Figura 14 - Atuação do NAPNE.....	107
Figura 15 - Percepção em relação à acessibilidade no IFPI	110
Figura 16 - Interações com os professores	113
Figura 17 - Relações com os colegas de turma	117
Figura 18 - Proposições de estudantes PEE	120

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil 2011-2021	87
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cursos superiores ofertados pelo IFPI	28
Quadro 2 - Apresentação das Teses e Dissertações selecionadas	35
Quadro 3 - Principais publicações de Helena Antipoff	68
Quadro 4 - Campanhas direcionadas às pessoas com deficiência	69
Quadro 5 - Políticas educacionais em relação à inclusão no ensino superior	79
Quadro 6 - Relação de estudantes com suas respectivas deficiências	86
Quadro 7 - Perfil socioeducacional de estudantes de cursos superiores do IFPI	88
Quadro 8 - Perfil socioeconômico de estudantes de cursos superiores do IFPI.....	89
Quadro 9 - Ações desenvolvidas pelo NAPNE nos campi.....	93

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Relação das produções indicadas após o refinamento do recorte temporal de 2008 a 2021	34
Gráfico 2 - Natureza das pesquisas.....	36
Gráfico 3 - Instrumentos de produção de dados	37
Gráfico 4 - Métodos de análise de dados.....	38
Gráfico 5 - Quantidade de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação por deficiência em 2021	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AEE - Atendimento Educacional Especializado
- BPC - Benefício de Prestação Continuada
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CENESP - Centro Nacional de Educação Especial
- CONSUP - Conselho Superior
- DA - Deficiência Auditiva
- DF - Deficiência Física
- DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos
- DV - Deficiência Visual
- EUA - Estados Unidos da América
- IBC - Instituto Benjamin Constant
- IFES - Instituições Federais de Ensino Superior
- IFPI - Instituto Federal do Piauí
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos
- IRAMUTEQ - *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*
- LBI - Lei Brasileira de Inclusão
- LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
- MEC - Ministério da Educação
- NAPNE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
- NUACE - Núcleos de Acessibilidade
- ONU - Organização das Nações Unidas
- PEE - Público da Educação Especial
- PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil
- PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
- POLAE - Política de Assistência Estudantil
- REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
- SENESB - Secretaria Nacional de Educação Básica

SESPE - Secretaria de Educação Especial
SRM - Salas de Recursos Multifuncionais
ST - Segmentos de Texto
TEA - Transtorno do Espectro Autista
UCE - Unidades de Contexto Elementares
UCI - Unidades de Contexto Iniciais
UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz
UFC - Universidade Federal do Ceará
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo
UFMA - Universidade Federal do Maranhão
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFPI - Universidade Federal do Piauí
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos
UFT - Universidade Federal do Tocantins
UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU - Universidade Federal de Uberlândia
UNIVILLE - Universidade da Região de Joinville

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 PERCURSO METODOLÓGICO	23
2.1 A Pesquisa e suas etapas.....	23
2.2 Lócus da Pesquisa	25
2.3 Participantes.....	30
2.4 Procedimentos técnicos	30
2.5 Procedimentos de Análise dos dados.....	31
3 INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: O DESVELAR DAS PESQUISAS.....	33
3.1 Característica da produção científica	33
3.2 A análise de dados com o auxílio do software IRaMuTeQ	38
3.3 Nuvem de Palavras	39
3.4 Classificação Hierárquica Descendente – CHD	40
3.5 A Análise de Similitude	49
3.6 Os achados do estado do conhecimento	51
4 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	53
4.1 Historicidade da Educação Especial: da exclusão à inclusão	53
4.2 O contexto da educação especial no Brasil	63
4.2.1 A educação especial na perspectiva da inclusão: aspectos legais	70
4.2.2 Políticas educacionais inclusivas de acesso e permanência no ensino superior	77
5 “NADA SOBRE NÓS, SEM NÓS”: O QUE REVELAM OS ESTUDANTES	86
5.1 Perfil socioeducacional de estudantes com deficiência	86
5.2 Políticas de acesso e permanência implementadas pelo IFPI	91
5.3 Percepção de estudantes em relação à inclusão no IFPI	98
5.3.1 Percepções em relação à instituição: dificuldades e facilidades de estudar no IFPI	99
5.3.2 Atuação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com necessidades Específicas - NAPNE.....	104
5.3.3 A acessibilidade no âmbito do Instituto Federal do Piauí.....	107
5.3.4 As interações com os professores.....	111
5.3.5 As relações estabelecidas com os colegas de turma.....	114
5.3.6 Ações propostas pelos estudantes	117
REFERÊNCIAS	125

APÊNDICE A - Roteiro da Roda de Conversa.....	140
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE	141
ANEXO A - Parecer consubstanciado do Comitê de Ética da Universidade Federal do Tocantins.....	144
ANEXO B – Questionário Socioeconômico Educacional.....	148

1 INTRODUÇÃO

A reconstrução do meu passado é seletiva: foco-a a partir do presente, pois é este que me aponta o que é importante e que não é: não descrevo, pois interpreto.
(Soares, 2001, p. 40)

Minha trajetória tem suas origens em uma família numerosa que inicialmente residia na cidade de União, situada no interior do estado do Piauí. Quando eu tinha apenas três anos de idade, nossa família tomou a decisão de se mudar para Teresina, a capital do estado, buscando melhores oportunidades de vida. Éramos um grupo de sete irmãos, sendo três mulheres e quatro homens. Minha mãe enfrentava o desafio do analfabetismo, enquanto meu pai havia cursado até o quarto ano do ensino fundamental, na época chamado de primário.

Da infância, tenho a lembrança do encorajamento constante dos meus pais em relação aos estudos. Eles sempre enfatizaram que o maior legado que poderiam nos oferecer era a educação, acreditando firmemente que somente através dela poderíamos construir um futuro mais promissor e uma vida melhor. O incansável comprometimento deles para garantir a nossa educação produziu resultados: dos sete irmãos, seis de nós conseguiram concluir com êxito o ensino superior, nos direcionando para a área da Educação.

Durante o ensino médio, frequentei o curso técnico de Eletrotécnica integrado ao ensino médio na Unidade Escolar João Mendes Olímpio de Melo, conhecido como Premem Norte. Após concluir, embarquei em uma jornada em busca de prosseguir estudando, impulsionado pelo desejo de ingressar em uma instituição de ensino superior; prestei o vestibular por três anos até conseguir aprovação em 2001.

Iniciei o curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Piauí (UFPI), com aulas no período noturno. As dificuldades de conciliar trabalho e estudos logo se tornaram evidentes, uma vez que eu estava empregado em uma fábrica de antenas parabólicas e, frequentemente, chegava atrasado às aulas, resultando em reclamações por parte dos professores. Antes de finalizar meu curso, já manifestava interesse pela temática da Educação Inclusiva. Fui aprovado em uma seleção para programa de iniciação científica voluntária voltado para estudantes com deficiência. No entanto, devido ao meu compromisso de trabalho na fábrica de antenas, não pude participar do programa naquele momento. Então, decidi deixar o emprego na fábrica a fim de me dedicar aos estudos, motivado pelo desejo de alcançar progressos tanto em minha formação acadêmica quanto em minha carreira profissional. Com o intuito de assegurar os recursos financeiros necessários para a minha formação, busquei

ativamente oportunidades de bolsas de trabalho na universidade, enquanto me dedicava plenamente à minha formação acadêmica.

O primeiro contato com estudantes com deficiência aconteceu durante o estágio supervisionado, o que despertou minha consciência para as significativas barreiras que esses estudantes enfrentam no ambiente escolar. Esse despertar me direcionou para o campo da Educação Especial/Inclusiva, marcando o início de minha carreira profissional após a graduação em Pedagogia em 2007. Posteriormente, busquei aprimorar minha formação com especializações em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e em Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Com a adoção da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), meu entusiasmo em aprofundar os estudos e me envolver com essa temática cresceu consideravelmente. Em 2008 ingressei na Rede Municipal de Educação da cidade de Teresina como professor efetivo, atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Assim, em 2010, comecei a atuar nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) onde acontece o AEE da Escola Municipal Mocambinho, na qual dediquei três anos da minha carreira atendendo estudantes com Deficiência Auditiva, Intelectual, Surdez e Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Em decorrência dessa trajetória, em 2014 obtive êxito no concurso realizado pelo Instituto Federal do Piauí (IFPI) para ministrar as disciplinas de Pedagógicas/Libras nos cursos de Licenciatura em Física e Matemática no IFPI - Campus Angical, localizado no sul do estado do Piauí.

Desde então, tenho concentrado esforços na promoção e implementação de iniciativas inclusivas no âmbito do Ensino Superior. Como coordenador do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), tenho procurado aprofundar minha compreensão sobre como o IFPI desenvolve suas estratégias inclusivas e se os estudantes reconhecem a eficácia dessas abordagens no aprimoramento da qualidade do ensino.

Na função de coordenador NAPNE do campus de Angical, tive a oportunidade de coordenar um curso de extensão em Libras destinado a estudantes surdos e seus familiares. Esse foi um momento significativo que me permitiu estabelecer conexões enriquecedoras com a comunidade surda dessa região, ampliando consideravelmente o entendimento e a sensibilidade em relação às suas necessidades específicas desses estudantes.

Nesse contexto, todas as vivências no âmbito da educação inclusiva me impulsionam a aprofundar na pesquisa em relação ao processo de inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior. Desse modo, entendo que a Educação Inclusiva resulta como uma resposta

aos esforços dos movimentos que atuam na defesa dos direitos das pessoas com deficiência, com o objetivo de garantir a inclusão desses estudantes nas instituições de ensino de todos os níveis.

Essa trajetória me levou pleitear uma vaga no programa de Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), na linha de pesquisa Estado, Sociedade e Práticas Educativas, cuja temática de pesquisa reside na Inclusão de Estudantes com Deficiência no Ensino Superior. A PNEEPEI de 2008 utiliza o termo “Público-alvo da Educação Especial” para se referir aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e alta habilidade/superdotação. Ao longo deste trabalho, faremos uso da sigla PEE para nos referirmos ao Público da Educação Especial. E, em relação ao termo, para estudantes com transtornos globais de desenvolvimento, desde 2013 passou-se a utilizar Transtornos do Espectro Autista (TEA), a partir da publicação da edição do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5/APA), da Associação Americana de Psiquiatria.

Assim, apresentaremos um breve panorama das pesquisas que se dedicam a investigar a inclusão de estudantes com deficiência no contexto do ensino superior.

As pesquisas que discutem a inclusão no ensino superior de estudantes PEE têm sido realizadas a partir da realidade das universidades públicas federais (Costa, 2021; Guimarães, 2020; Della Justina, 2016; Moreira, 2018; Rezende, 2019; Silva Neto, 2021; Reis, 2017; Oliveira, 2020; Silveira, 2021). A pesquisa realizada por Reis (2017, p. 7), na Universidade Federal do Ceará (UFC), revelou que a instituição não atende integralmente a legislação em relação à acessibilidade arquitetônica e que “78% dos estudantes sinalizaram que ‘nunca’, ‘raramente’ e ‘algumas vezes’ sentem-se em igualdade de oportunidade, o que consideramos ter forte relação com as barreiras humanas, que precisam ser desconstruídas no ambiente acadêmico”.

Outro ponto de destaque foi a pesquisa de mestrado de Oliveira (2020), que abordou a perspectiva dos professores em relação ao processo de inclusão de estudantes com deficiência. Nela, os resultados indicaram que os professores são favoráveis à inclusão, mas se consideram despreparados para atuarem junto a estudantes com necessidades específicas, o que evidencia a necessidade de formação continuada para subsidiá-los no desenvolvimento do seu fazer pedagógico para atender esse público.

O estudo de Silva Neto (2021, p. 7) revela a necessidade de rompimento com o paradigma da exclusão, e que esse não se restringe ao que está previsto nos documentos legais, mas requer o comprometimento e a sensibilidade com a causa da pessoa com deficiência para que se possa efetivar a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior.

Os resultados desses estudos revelam a importância e a necessidade de ampliar o estudo nos Institutos Federais de Educação Superior. Entretanto, o que observamos é a confirmação da necessidade de estudar como os Institutos recebem e adequam o ensino aos estudantes com deficiência, como é possível identificar no estudo de Macedo (2016), realizado no Instituto Federal do Ceará - Campus Fortaleza. A autora destaca que as IES devem atender às especificidades dos estudantes no sentido de eliminar as barreiras comunicacionais, arquitetônicas e atitudinais que alimentam o preconceito e a exclusão no ambiente acadêmico. Nesse sentido, é evidenciado no estudo que as leis não são compreendidas e executadas a contento.

Conforme estabelecido pela PNEEPEI, considera-se estudantes com deficiência os “[...] que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial” (Brasil, 2010a, p. 21), sendo que os com transtornos globais do desenvolvimento apresentam alteração nas interações sociais e na comunicação; nesse grupo, inclui-se o TEA. Já em relação aos estudantes com altas habilidades/superdotação, para a PNEEPEI, são aqueles que apresentam “[...] potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes” (Brasil, 2010a, p. 21).

Assim como as mudanças ocorridas nos termos de referência em relação às pessoas com deficiência, a Política Educacional Brasileira foi se modificando. Com isso, muitas necessidades foram se incorporando à realidade educacional e profissional; entre elas, a de um ensino que atendesse as especificidades dos estudantes com deficiência. Assim, as demandas do campo educacional exigiam dos profissionais formação adequada para atuarem com esses estudantes.

A priori, a Educação inclusiva é entendida como uma política pública educacional que preconiza o direito de as pessoas com deficiência estudarem na escola regular. De acordo com Sousa (2019, p. 123), “educação inclusiva é um novo modo de ser, ver e fazer uma escola diferente, na qual todos os envolvidos se beneficiam com mudanças estruturais e pedagógicas”.

Tratando-se da presença dos estudantes no Ensino Superior, os dados do censo de 2021, apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), assinalam que houve aumento no número de matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Esse aumento é percebido ao analisarmos que, entre os anos 2012 e 2021, em instituições públicas e privadas, os estudantes com deficiência passaram de 26.483 para 63.404, o que representa um aumento de mais de 139% nas matrículas em dez anos (INEP, 2022). Isso revela a necessidade de adequação das práticas educativas nas IES e fortalece o estudo em evidência.

Porém, ainda que os dados indiquem um aumento no número de matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior, para Guimarães, Borges e Van Petten (2021), as instituições de ensino devem fazer adequações nos espaços, AEEs e uma política efetiva de permanência dos estudantes no espaço educacional de modo que se possa contribuir para o desenvolvimento desses sujeitos no ambiente acadêmico.

O aumento no número de matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior é compreendido por muitos estudos como algo influenciado pela implementação das políticas públicas inclusivas, a exemplo da PNEEPEI (2008) e da Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (Brasil, 2016), que altera a Lei de cotas nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. No entendimento de Guimarães, Borges e Van Petten (2021, p. 949), a “chegada das pessoas com deficiência ao Ensino Superior pode ser considerada, portanto, como um possível reflexo da PNEEPEI e da escolarização inclusiva na Educação Básica assim como um resultado da Lei de Cotas”. Para Silva, Terra e Duhart (2019), a PNEEPEI representa um avanço para a educação no processo de inclusão de estudantes da educação especial no sistema público.

A PNEEPEI assegura o direito às pessoas com deficiência terem uma educação que atenda suas especificidades e tem como objetivo possibilitar o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino a promoverem respostas às necessidades educacionais (Brasil, 2010a). Já a Lei 13.409, de dezembro de 2016, assegura vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino (Brasil, 2016). Aliás, Cantorani *et al.* (2020) asseveram que a implementação dessa lei é considerada um avanço na garantia dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil.

Em face dessa realidade, tem-se como pergunta motivadora da pesquisa: **como estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação percebem as políticas públicas de acesso e permanência em cursos superiores no Instituto Federal do Piauí?**

A partir desse questionamento, o propósito principal deste estudo consiste em **compreender como estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação percebem as políticas públicas de acesso e permanência em cursos superiores no IFPI**. A partir do objetivo geral, designam-se como objetivos específicos: **conhecer o perfil socioeducacional de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação de cursos do ensino superior do IFPI; descrever as políticas públicas de acesso e permanência implementadas pelo IFPI**

no atendimento de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; e compreender as percepções de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em relação às políticas públicas de acesso e permanência no IFPI.

Assim, esperamos contribuir para o fomento de ações que favoreçam o acesso e permanência de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nos cursos de ensino superior do IFPI a partir de nossas percepções.

A dissertação está organizada em seis seções: 1- Introdução; 2- Percorso metodológico; 3- Inclusão no Ensino Superior: o desvelar das pesquisas; 4- Aspectos históricos da educação especial à educação inclusiva; 5- “Nada sobre nós, sem nós”: o que revelam os estudantes; e 6- Considerações.

Na primeira seção, apresentamos o memorial acadêmico e uma breve exposição em relação à educação inclusiva no ensino superior, além da motivação do estudo, o problema de pesquisa, os objetivos, a relevância e a justificativa da pesquisa. A segunda seção detalhou a metodologia utilizada no estudo, com a tipificação da pesquisa, o cenário, os participantes e as etapas realizadas durante a investigação. Na terceira é delineado panorama atual do estado do conhecimento em relação à educação inclusiva no Ensino Superior. Em relação à quarta, discutimos a historicidade da educação especial, a educação inclusiva, bem como a evolução do atendimento ao público de educação especial no Brasil. Os resultados e discussões estão na quinta seção, com destaque à apresentação do perfil socioeducacional dos estudantes, às políticas de acesso e permanência implementadas pelo IFPI e às percepções de estudantes com deficiência em relação às políticas de acesso e permanência no instituto. Finalmente, a sexta seção apresenta as considerações, expondo as contribuições da dissertação e as sugestões para trabalhos futuros.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo em evidência necessita de delimitações metodológicas; neste sentido, esta seção trata das escolhas em relação a sua natureza, o espaço, os participantes, os procedimentos técnicos, as etapas da pesquisa e a análise dos dados. A partir dessas diretrizes, o estudo é estruturado, e em seguida, examinaremos as justificativas que embasam as decisões metodológicas.

2.1 A Pesquisa e suas etapas

A pesquisa científica tem o objetivo de proporcionar respostas para determinados problemas da sociedade (Gil, 2002). Nessa perspectiva, Santana (2008, p. 26) assevera: “[...] para que a pesquisa, como excelência do processo educativo, seja viabilizada de maneira científica, faz-se necessário o estabelecimento ou definição da questão que incomoda o pesquisador e por esse motivo precisa ser pesquisada”. Para Lüdke e André (2017), a pesquisa se faz a partir de um problema que inquieta o pesquisador e se limita a uma determinada área do conhecimento.

Este estudo apresenta-se com uma abordagem qualitativa do tipo descritiva. A preferência pela abordagem qualitativa firma-se pela característica do estudo, na medida em que abordou um universo de sentidos, aspirações e significados, dos participantes da pesquisa em relação à inclusão vivenciada no IFPI (Minayo; Deslandes; Gomes, 2013). Neste sentido, os autores afirmam que a pesquisa qualitativa,

[...] responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (Minayo; Deslandes; Gomes, 2013, p. 21).

A partir desse entendimento, nas pesquisas qualitativas “[...] há uma forte ênfase na exploração da natureza de um determinado fenômeno” (Gibbs, 2009, p. 21). Para Ollaik e Ziller (2012) os estudos qualitativos visam descrever e compreender o fenômeno. Os pesquisadores Bogdan e Biklen apresentam cinco características das pesquisas qualitativas que reforçam a opção deste pesquisador por esta abordagem de pesquisa,

1. Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; [...]
2. A investigação qualitativa é descritiva; [...]
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; [...]
4. Investigadores qualitativos

tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; [...] 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa [...] (Bogdan; Biklen, 1994, p. 47-51).

De acordo com Gil (2002, p. 41), as pesquisas descritivas têm como “objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno”. Nesse contexto, Triviños (1987) sustenta que o propósito fundamental dessas investigações é apresentar com exatidão os eventos e fenômenos de uma determinada realidade. A pesquisa assume o caráter descritivo à medida que delinea o perfil socioeducacional dos participantes do estudo e examina as políticas de acesso e permanência implementadas pelo IFPI. Nessa perspectiva,

Os estudos de natureza descritiva propõem-se investigar o "que é", ou seja, a descobrir as características de um fenômeno como tal. Nesse sentido, são considerados como objeto de estudo uma situação específica, um grupo ou um indivíduo. O estudo descritivo pode abordar aspectos amplos de uma sociedade como, por exemplo, descrição da população economicamente ativa, do emprego de rendimentos e consumo, do efetivo de mão de obra; levantamento da opinião e atitudes da população acerca de determinada situação; caracterização do funcionamento de organizações; identificação do comportamento de grupos minoritários (Richardson, 2012, p. 71).

Em relação à pesquisa de campo, para Marconi e Lakatos (2003, p. 186) a pesquisa de campo visa “[...] conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”. Nesse sentido, a primeira etapa consistiu na elaboração de projeto de pesquisa, que foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFT, por meio da Plataforma Brasil, obedecendo às normas da Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466/2012. **O projeto foi aprovado em 13 de outubro de 2022, conforme registrado no Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAEE) com o número 63195022.9.0000.5519**, detalhado no Anexo A, dando, assim, início à condução da pesquisa. O estudo seguiu normas que regulamentam a pesquisa em seres humanos, contidas na Resolução nº 466/2012 do CNS e normas regulamentadoras mais abrangentes acerca das pesquisas envolvendo os seres humanos (Brasil, 2013).

Na segunda etapa, realizou-se uma consulta aos NAPNEs dos campi Angical, Teresina Central e Zona Sul, para fazer um mapeamento do quantitativo de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados nos cursos superiores. Inicialmente foram identificados 23 estudantes; destes, apenas 14 responderam ao Questionário Socioeconômico Educacional (Anexo B). Em seguida, solicitamos acesso às respostas dos estudantes por meio do portal de acesso à informação do IFPI. De posse destas informações foi possível elaborar o perfil socioeducacional dos participantes da pesquisa e convidá-los para participar do estudo.

A terceira etapa constituiu na realização das rodas de conversa que, de acordo com Moura e Lima (2015), favorecem a obtenção dos achados científicos por serem instrumentos de geração de dados a partir das conversas com os pares. Utilizou-se um roteiro da roda de conversa (Apêndice A) com 10 questões no intuito de compreender as percepções dos participantes da pesquisa em relação às políticas públicas de acesso e permanência implementadas pelo IFPI. Nas rodas de conversa que contavam com a presença da estudante com surdez, foram disponibilizados Intérpretes de Libras, que foram requisitados ao NAPNE, com o objetivo de promover uma comunicação eficaz e inclusiva durante as rodas de conversa.

2.2 Lócus da Pesquisa

A pesquisa teve como espaço de realização o IFPI, uma instituição que atua na Educação Profissional, Educação Básica e Ensino Superior; conta com uma reitoria, localizada na capital Teresina, e 20 campi em 18 municípios do estado do Piauí (IFPI, 2020b). A Figura 1 apresenta a quantidade e os nomes dos respectivos campi do IFPI.

Figura 1 - Relação dos Campi do Instituto Federal do Piauí - IFPI



Fonte: IFPI (2023).

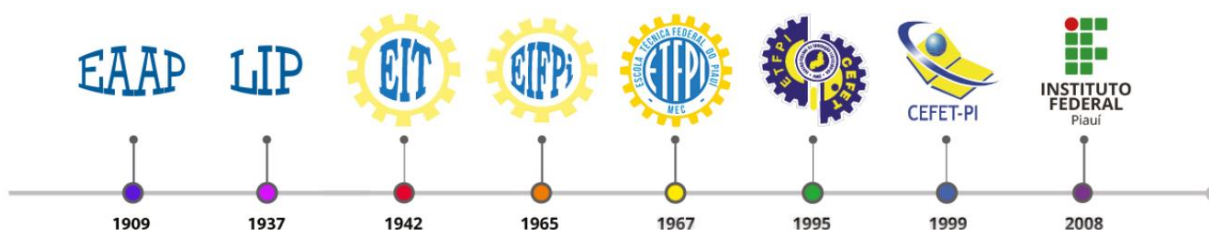
Vale destacar que a pesquisa foi realizada em apenas três campi, são eles: Angical, Teresina Zona Sul e Teresina Central. A escolha desses campi se deve à minha atuação como

professor no campus de Angical e aos limites pessoais deste pesquisador, além de que os campi pesquisados podem explicitar a realidade das demais unidades que compõem o IFPI.

O IFPI é uma instituição centenária que passou por inúmeras mudanças ao longo do tempo, fundada em 1909 ainda no governo do Presidente Nilo Peçanha, instituída pelo Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909, originando 19 Escolas de Aprendizes e Artífices no Brasil.

No Piauí, a Escola de Aprendizes Artífices entrou em funcionamento em 01 de janeiro de 1910, com a missão de “ofertar o ensino primário tendo como propósito a formação de profissionais artesãos, com o ensino voltado para o trabalho manual e mecânico (Rêgo; Rodrigues, 2009, p. 9). A Figura 2 retrata as mudanças ocorridas ao longo dos mais de 113 anos de existência do IFPI.

Figura 2 - Linha do tempo do IFPI



Fonte: IFPI (2020b, p. 24).

A primeira mudança ocorreu a partir da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, quando a Escola de Aprendizes Artífices passou a denominar-se Liceu Industrial do Piauí. Essa alteração tinha como objetivo formar profissionais para atuar na produção industrial, oferecendo os cursos de: Alfaiataria, Carpintaria, Marcenaria, Fundição, Modelagem, Forja e Serralheria.

Já em 1942, a instituição passa chamar-se Escola Industrial de Teresina; Rego e Rodrigues (2009) apresentam dois motivos que contribuíram para essa mudança,

A primeira delas foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, logo transformado em Ministério da Educação e Saúde, e, dentro deste, a criação da Inspeção do Ensino Profissional Técnico, posteriormente Superintendência do Ensino Industrial e, finalmente, Diretoria do Ensino Industrial. A Rede de Escolas Profissionais migrou do Ministério da Agricultura Industrial e Comércio, para o novo Ministério que cuidava da educação. O governo de Getúlio Vargas queria o mais rápido possível a industrialização do Brasil. Assim é que em 1942 publica a Lei Orgânica do Ensino Industrial e o Decreto-Lei de 25 de fevereiro daquele ano muda o nome das Escolas da Rede, transformando algumas Escolas em Escolas Industriais e outras em Escolas Técnicas (Rêgo; Rodrigues, 2009, p. 9).

Em 1965 o termo Federal foi inserido ao nome da instituição, que passou a se chamar Escola Industrial Federal do Piauí e, com essa alteração, possibilitou-se a criação de cursos técnicos industriais. Dois anos depois ocorreu mais uma modificação, com o objetivo de

adequar-se às exigências da sociedade industrial e formar estudantes qualificados para o mercado de trabalho, a instituição denominou-se de Escola Técnica Federal do Piauí (Brasil, 2020).

Nesse contexto, vale destacar outra alteração em relação a sua estrutura organizacional da Escola Técnica Federal do Piauí passando a se chamar Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (CEFET). E essa mudança possibilitou à instituição realizar o primeiro vestibular para seleção de estudantes do curso superior de Tecnologia em Informática. De acordo Rego e Rodrigues (2009) essa mudança aconteceu por meio do,

Decreto Presidencial de 22 de março de 1999, a Escola Técnica Federal do Piauí passou a ser Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí – CEFET-PI, com maior abrangência e possibilidades de atuação. O CEFET-PI oferecia a educação continuada dos trabalhadores, ensino médio, educação profissional técnica de nível médio, educação profissional tecnológica, graduação e pós-graduação, possibilitando levar a oferta desse ensino a Teresina e Floriano (Rêgo; Rodrigues, 2009, p. 91).

Atualmente, o IFPI é regido pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e implementou da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede EPCT). Com esta lei, o IFPI passa a ser uma instituição de “[...] educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas” (Brasil, 2008, s/p).

A organização administrativa do IFPI compõe-se de unidades consultivas e deliberativas. Uma destas unidades é o Conselho Superior (CONSUP), órgão superior colegiado, que tem caráter consultivo e deliberativo de assuntos acadêmicos e administrativos, estabelecido pela Lei nº 11.892, de 29/12/2008. Integram a administração do instituto a Reitoria e a Direção-Geral dos campi (Brasil, 2020).

A Reitoria responde pela administração e supervisão de todas as atividades do IFPI; já a Direção-Geral dos Campi fica responsável por administrar e supervisionar as atividades de cada campus. Fazem parte desta estrutura organizacional cinco Pró-reitorias, são elas: Pró-Reitoria de Administração (PROAD); Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional (PRODIN); Pró-Reitoria de Ensino (PROEN); Pró-Reitoria de Extensão (PROEX); e Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação (PROPI).

O Instituto Federal está entre as três maiores instituições públicas de educação do estado do Piauí e tem a missão de “Promover uma educação de excelência, direcionada às demandas sociais” (IFPI, 2020a ou b, p. 32). E oferta os seguintes cursos: técnicos integrados ao ensino

médio, técnico, concomitantes/subsequentes ao ensino médio, superiores de tecnologia, licenciaturas e bacharelados, formação inicial e continuada, a distância, especializações e mestrados. O IFPI possui 338 cursos e atende mais de 30 mil estudantes (Brasil, 2023). Conforme o Quadro 1, são indicados os cursos superiores ofertados pelo IFPI.

Quadro 1 - Cursos superiores ofertados pelo IFPI

Forma	Cursos
Bacharelado, Licenciatura e Tecnológico	Administração, Agroecologia, Agronomia, Alimentos, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Ciências Biológicas, Ciências da Natureza, Design de Moda, Engenharia Civil, Engenharia Mecânica, Física, Gastronomia, Geoprocessamento, Gestão Ambiental, Gestão de Recursos Humanos, Informática, Matemática, Processos Gerenciais, Química, Radiologia, Secretariado e Zootecnia

Fonte: Elaborado pelo autor.

O campus Angical está situado na Região Sul do estado, na cidade de Angical do Piauí, a 126 KM da capital Teresina; atende estudantes da cidade e de municípios vizinhos, entre eles: São Pedro do Piauí, São Gonçalo, Santo Antônio dos Milagres, Regeneração e Água Branca. No ano de 2022 ofertou 12 cursos e atendeu mais de 1.200 estudantes (Brasil, 2022).

Figura 3 - Vista da entrada do campus Angical



Fonte: Foto de Lidiane Evangelista.

Os outros dois campi estão localizados na capital, Teresina, que foi fundada em 16 de agosto de 1852 e abriga uma população de mais de 870.000 habitantes. A economia da cidade é predominantemente impulsionada pelo setor terciário, abrangendo atividades comerciais e de serviços. Teresina está dividida em 123 bairros e cinco zonas geográficas: Centro, Leste, Sudeste, Norte e Sul (IBGE, 2022).

O campus Teresina Zona Sul iniciou suas atividades em 2008, atende mais de 2 mil estudantes em 22 cursos (Rêgo; Rodrigues, 2009; Brasil, 2023). A Figura 4 apresenta a vista da entrada do campus.

Figura 4 - Vista da entrada do campus Teresina Zona Sul



Fonte: Site do IFPI.

O campus Teresina Central é o mais antigo e com o maior número de cursos e estudantes. Em 2022 disponibilizou 84 cursos e atendeu mais de 8 mil estudantes (Rêgo; Rodrigues, 2009; Brasil, 2023). A Figura 5 retrata a vista atual da entrada do campus.

Figura 5 - Vista da entrada do Campus Teresina Central



Fonte: IFPI (2023).

A partir do contexto apresentado, para a escolha do lócus da pesquisa, consideramos os seguintes critérios: ser uma IES pública no estado; ofertar cursos de ensino superior; e ter

estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

2.3 Participantes

Os participantes desta pesquisa compreendem os estudantes PEE que frequentam cursos de Ensino Superior nos campi mencionados anteriormente. Eles foram selecionados de acordo com critérios específicos, incluindo a condição de serem estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, além de estarem regularmente matriculados na instituição e manifestarem interesse em participar do estudo. Todos os participantes formalizaram sua concordância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) mediante a assinatura (vide Apêndice B).

2.4 Procedimentos técnicos

Em relação aos procedimentos técnicos, o estudo caracteriza-se como bibliográfico e documental, seguido de uma etapa de campo. Conforme esclarece Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica é “[...] desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, facultando o contato do pesquisador com as produções científicas já publicadas na área, dando subsídios aos fundamentos teóricos da pesquisa.

Na realização da etapa bibliográfica utilizou-se livros, capítulos de livros, teses, dissertações e artigos que abordam a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. Nessa perspectiva, todo “[...] trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto” (Fonseca, 2002, p. 31).

A fim de aprofundar a compreensão da temática em estudo, realizou-se o estado do conhecimento, fazendo uso da análise de teses e dissertações como fonte de informação. A pesquisa se baseou no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), abrangendo o período de 2008 a 2021.

Para a organização e produção dos dados, empregou-se o software *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRaMuTeQ), um programa de código aberto projetado para conduzir análises estatísticas em corpus textuais. Nesse contexto, um corpus refere-se a um arquivo formatado contendo textos que são inseridos no software para posterior análise (Carneiro; Lopes; Dias, 2021).

O IRaMuTeQ conduz análises de dados textuais que englobam uma variedade de técnicas, incluindo estatísticas textuais tradicionais, Classificação Hierárquica Descendente

(CHD) e Análise Fatorial de Correspondência (AFC), bem como Análise de Similitude e a criação de Nuvens de Palavras.

As análises selecionadas para este estudo incluem a CHD, a criação de Nuvens de Palavras e a Análise de Similitude. A escolha dessas técnicas se baseia em nossa convicção de que elas se alinham de maneira adequada com os objetivos do estudo, proporcionando as ferramentas necessárias para análise e interpretação dos dados textuais de forma eficaz.

No processo de seleção dos estudos, foram aplicados critérios de inclusão que compreendem teses e dissertações produzidas no período de 2008 a 2021, com foco na temática da educação inclusiva no ensino superior e disponíveis no banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. A escolha pelo ano de 2008 foi motivada pela implementação da PNEEPEI, e 2021 marca o quinto ano da Lei 13.409/2016, que alterou a Lei de Cotas, nº 12.711/2012, para garantir a presença de pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Foram estabelecidos ainda os critérios de exclusão para trabalhos que não se enquadram no intervalo de datas especificado, não abordavam a temática em questão e não estavam acessíveis no mencionado catálogo. Essa abordagem assegurou a relevância e a pertinência das obras selecionadas para a pesquisa.

A pesquisa documental tem o intuito de buscar informações em relação à literatura, à legislação e aos documentos institucionais dos campi, tais como leis, decretos, portarias, resoluções, questionários e relatórios solicitados à reitoria. De acordo com Flick (2013, p. 234), “o pesquisador deve entender os documentos como meios de comunicação, pois foram elaborados com algum propósito e para alguma finalidade, sendo inclusive destinado para que alguém tivesse acesso a eles”.

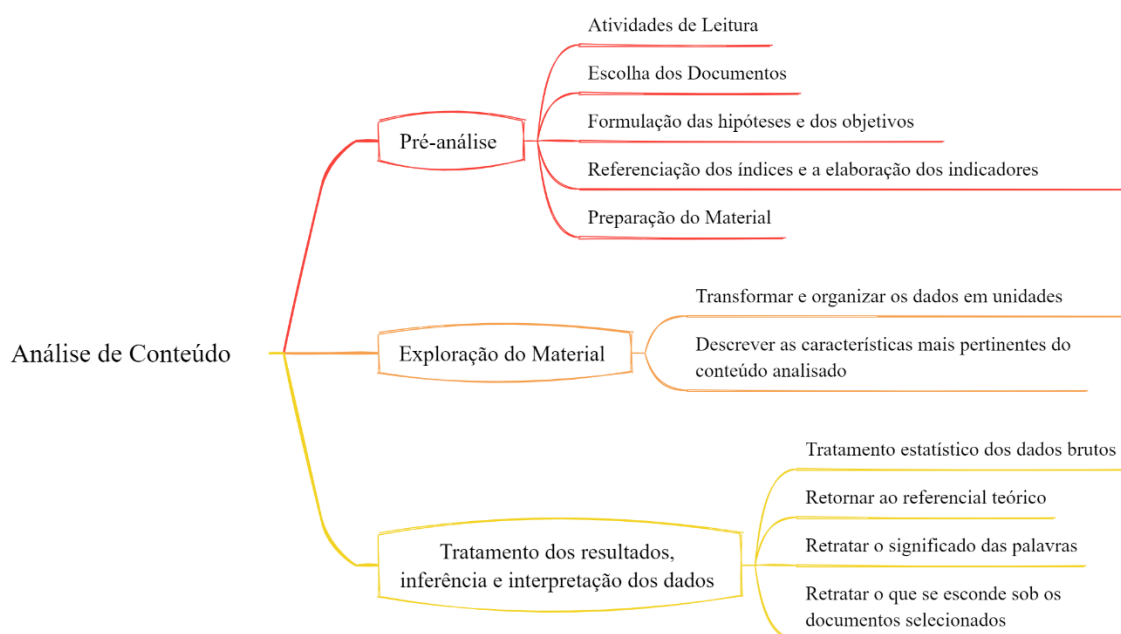
2.5 Procedimentos de Análise dos dados

Para a análise do material obtido com as rodas de conversa e produzido na pesquisa de campo, recorreu-se à análise de conteúdo de Bardin (2021, p. 44), que a define como “um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadoras”.

Segundo Sousa e Santos (2020), na análise de conteúdo analisa-se conteúdos verbais e não-verbais, com uma sistematização de métodos usados na análise de dados, com o propósito de “descrever e de interpretar o conteúdo de textos e documentos, ajudando a compreender as mensagens e a atingir seus significados num nível especial no processamento de dados científicos” (Francisco *et al.*, 2021, p. 4).

A Análise de Conteúdo concebida por Bardin (2021) organiza-se em três fases distintas: 1- pré-análise; 2- exploração do material; e 3- tratamento dos resultados, inferência a interpretação. Na Figura 6 é possível visualizar a sequência da Análise de Conteúdo descrita pela autora.

Figura 6 - Sequência de realização da Análise de Conteúdo



Fonte: Adaptado de Bardin (2021).

A pré-análise correspondeu à organização dos dados e à constituição do corpus de análise. Esta fase envolveu atividades de leitura, escolha dos documentos, formulação de hipóteses e objetivos, elaboração dos indicadores e preparação do material. O material para análise estabeleceu-se a partir das falas dos participantes, advindas das rodas de conversa, que tiveram duração de 1h e 30 minutos, gravadas em um dispositivo digital de imagem e áudio e transcritas na íntegra (Bardin, 2021).

Depois de realizada a transcrição das falas dos participantes, iniciou-se a segunda fase, a exploração do material e, em conformidade com os objetivos do estudo, elaborou-se as categorias analíticas. Já a terceira fase consistiu-se no tratamento dos resultados. A análise do conteúdo em categorias analíticas permitiu a interpretação dos dados, possibilitando a análise e a discussão dos resultados, com o propósito de conhecer as percepções dos estudantes PEE em cursos de ensino superior acerca das políticas inclusivas de acesso e permanência no IFPI (Bardin, 2021).

3 INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: O DESVELAR DAS PESQUISAS

Nesta seção delineamos o panorama atual do conhecimento concernente às pesquisas acadêmicas, especificamente teses e dissertações, que abordam a temática da inclusão de estudantes com deficiência no âmbito do Ensino Superior. A busca por esses estudos foi conduzida através do repositório do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

3.1 Característica da produção científica

As pesquisas do estado do conhecimento se caracterizam por sistematizar e analisar produções acadêmicas em uma determinada área do conhecimento. Para Morosini, Kohls-Santos e Bittencuort (2021, p. 23), esse tipo de pesquisa objetiva “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, livros sobre uma determinada temática específica”.

Nesse sentido, as pesquisas de estado do conhecimento são significativas por possibilitarem realizar um panorama sobre um objeto de estudo de uma determinada área do conhecimento (Carneiro; Lopes e Dias, 2022).

A pesquisa foi conduzida com o emprego dos descritores, “Políticas Públicas” AND “Educação Inclusiva” AND “Ensino Superior”, no repositório do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Para a busca foi utilizado o operador booleano¹ AND, a fim de combinar de forma eficaz os termos da pesquisa e obter resultados relevantes para o estudo.

Assim, o resultado da pesquisa inicial, ilustrado na Figura 7, mostra o número de Teses e Dissertações encontradas. Foram identificadas 163 produções, sendo 131 dissertações e 32 teses.

Figura 7 - Quantitativo das Teses e dissertações indicadas

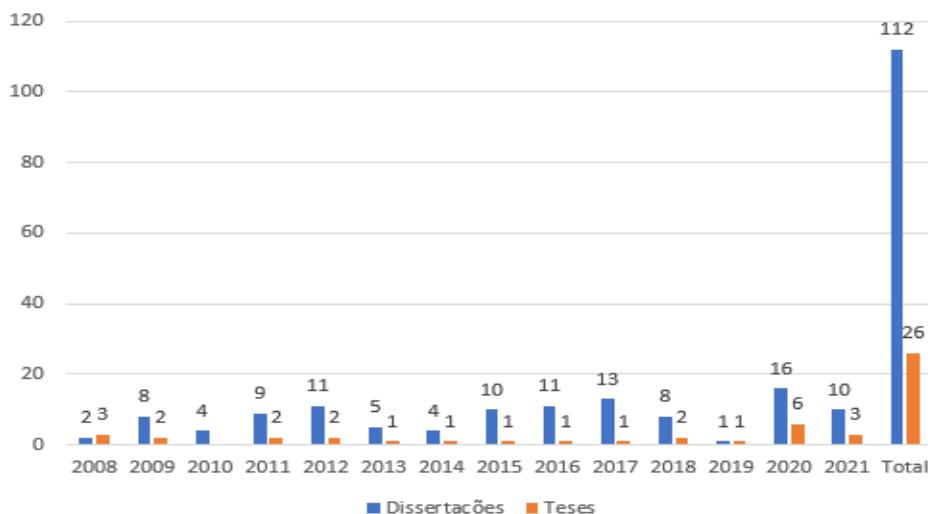
¹ Os Operadores Booleanos atuam como palavras que informam ao sistema de busca como combinar os termos de sua pesquisa. São eles: AND, OR e NOT e significam, respectivamente, E, OU e NÃO e, a fim de facilitar a visualização da busca, é importante que estes sejam escritos em letras maiúsculas (CAPCS, 2020, s/p).



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os resultados do processo de refinamento inicial, conforme apresentados no Gráfico 1, demonstram que, ao estabelecer o intervalo de tempo de 2008 a 2021, foi possível identificar um total de 138 estudos, dos quais 112 são dissertações e 26 são teses. Notamos um incremento notável na quantidade de pesquisas realizadas entre 2016 e 2021, um fenômeno que pode ser atribuído à promulgação da Lei 13.409/2016, que estabeleceu a reserva de vagas para pessoas com deficiência nas IFES.

Gráfico 1 - Relação das produções indicadas após o refinamento do recorte temporal de 2008 a 2021



Fonte: Elaborado pelo autor.

Durante a análise dos títulos, resumos e palavras-chave das produções, foram excluídos 118 estudos que, embora abordassem a temática da educação inclusiva, se repetiam, não estavam acessíveis para consulta ou não se referiam ao nível de ensino. Seleccionamos 20 produções que apresentaram as características adequadas para o estudo, sendo 5 teses e 15 dissertações, conforme indicado no Quadro 2.

Quadro 2 - Apresentação das Teses e Dissertações selecionadas

Nº	Nível	Título	Autor	Instituição
1	D	A inclusão de alunos com deficiência na Universidade Federal do Piauí – concepções de professores	Souza, 2008	Universidade Federal do Piauí – UFPI
2	D	Educação Inclusiva no Ensino Superior: o docente universitário em foco	Santos, 2009	Universidade Federal de Uberlândia – UFU
3	D	Acesso e permanência na Universidade Federal do Rio Grande do Norte sob o ponto de vistas do docente e do estudante com deficiência	Albino, 2010	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
4	D	O professor universitário frente às estratégias de identificação e atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação	Lima, 2011	Universidade Federal do Paraná – UFPR
5	T	Alunos com deficiência no ensino superior: subsídios para a política de inclusão da UNIMONTES	Oliveira, 2011	Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
6	T	A inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará: ingresso e permanência na ótica dos alunos, docentes e administradores	Soares, 2011	Universidade Federal do Ceará – UFC
8	T	A inclusão de estudantes com deficiência na UEPB: uma avaliação do programa tutorial especial	Ramalho, 2012	Universidade do Estado do Rio De Janeiro – UERJ
10	D	Inclusão no Ensino Superior: sentidos atribuídos por acadêmicos com deficiência	Soares, 2014	Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE
11	D	Práticas e formação docente na Universidade Federal do Rio Grande do Norte: com vistas a inclusão de estudantes cegos	Martins, 2016	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
12	D	O trabalho docente e a inclusão de estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura em Matemática do sistema ACAFE	Mendes, 2017	Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE
13	T	Educação Inclusiva no Ensino Superior para alunos Surdos: resistências e desafios	Schneider, 2017	Universidade de Passo Fundo – UPF
14	D	Inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior: uma análise da Região Sudeste	Moreira, 2018	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ
15	D	A pessoa surda na educação superior: compreensões em torno do trabalho docente	Schmidt, 2018	Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE
16	D	Direito à educação e Ensino Superior: o caso da Universidade Federal do Espírito Santo – Unidade de Alegre	Mendonça, 2019	Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

17	T	Vozes dos “Rios” da Amazônia: história de vida de estudantes no Ensino Superior com deficiência	Reis, 2019	Universidade do Estado do Rio De Janeiro – UERJ
18	D	Monitoria inclusiva no Ensino Superior: discursos e imagens de si e do outro	Borges, 2020	Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM
19	D	Trajetórias escolares de pessoas com deficiência e as políticas de educação inclusiva 2008-2018: da educação básica ao ingresso por cotas na UFMG	Guimarães, 2020	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
20	D	Inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: estudo de caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Nascimento, 2021	Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Fonte: Elaborado pelo autor.

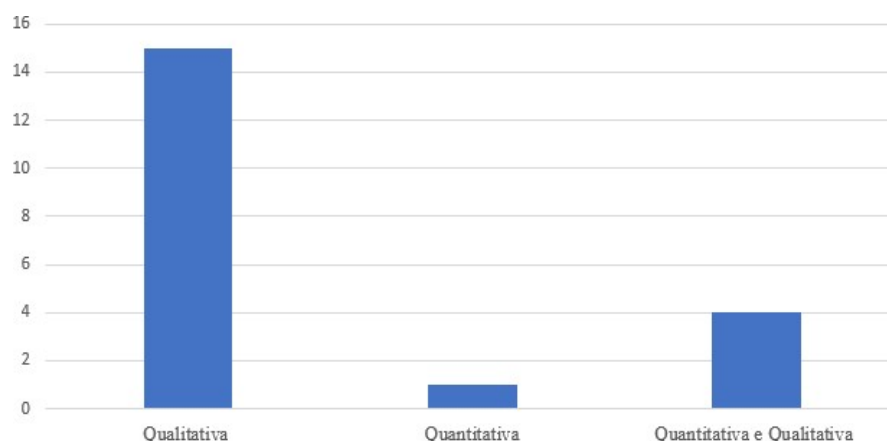
D = Dissertação.

T = Tese.

No Quadro 2 é possível observar que as pesquisas selecionadas abordam as seguintes temáticas: concepções de professores, estudantes e gestores; políticas de acesso e permanência; e programas institucionais de atendimento aos estudantes com deficiência. Essas áreas de estudo são focadas na compreensão das percepções e práticas dos envolvidos, bem como nas políticas e programas implementados para garantir a inclusão e o suporte adequado aos estudantes com deficiência no contexto do ensino superior.

Em relação à origem das instituições que abrigam os programas de pós-graduação relacionados ao estudo, notamos as 20 produções (teses e dissertações) incluídas na pesquisa abrangem instituições federais, estaduais e privadas. Dentre elas, 13 foram conduzidas por programas de pós-graduação em educação de universidades públicas federais, destacando-se UFPI, Universidade Federal do Maranhão (UFMA), UFC, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Além disso, identificamos 4 estudos ligados a universidades privadas, que incluem a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) e a Universidade de Passo Fundo, bem como 3 produções provenientes de programas de instituições estaduais, como é o caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Cabe ressaltar o desempenho notável dos programas de pós-graduação em Educação da UFRN, UNIVILLE e UERJ, cada um deles com três produções no estudo.

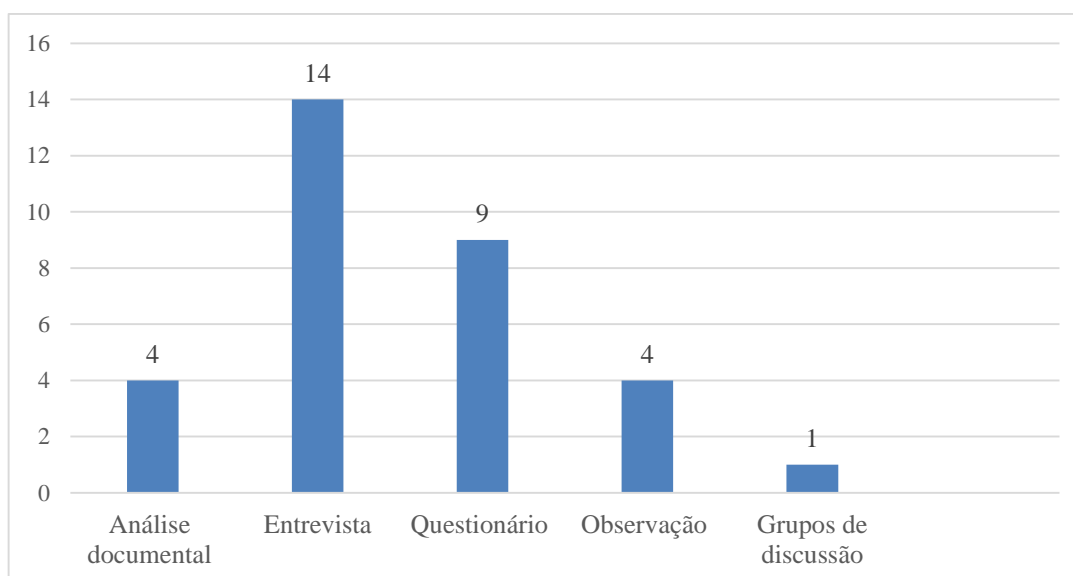
Gráfico 2 - Natureza das pesquisas



Fonte: Elaborado pelo autor.

As informações em relação à natureza das pesquisas estão descritas no Gráfico 3, em que constatamos que a maioria dos autores (Souza, 2008; Albino, 2010; Lima, 2011; Soares, 2011; Santos, 2012; Soares, 2014; Martins, 2016; Mendes, 2017; Schneider, 2017; Moreira, 2018; Schmidt, 2018; Mendonça, 2019; Reis, 2019; Borges, 2020; e Guimarães, 2020) realizou pesquisas qualitativas, perfazendo um total de 15 estudos. Em relação à informação que aborda os instrumentos de produção de dados mais utilizados, pode ser observado no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Instrumentos de produção de dados

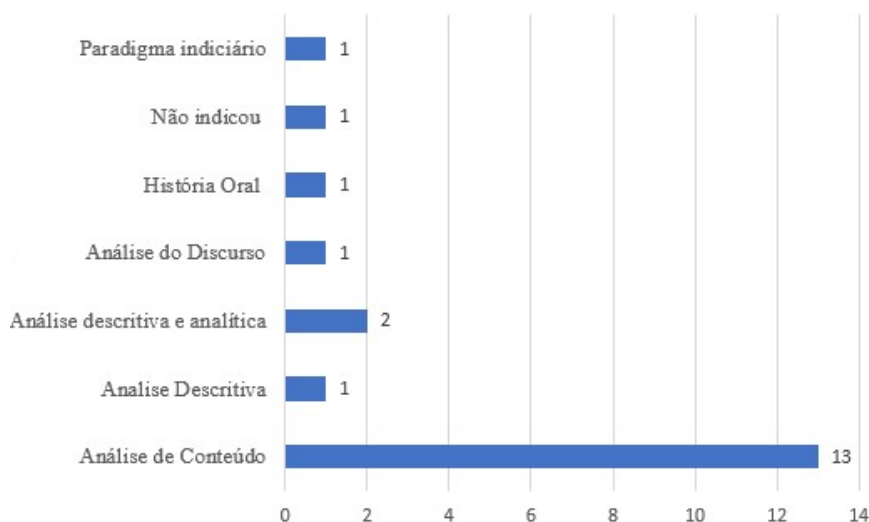


Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme evidenciado pelo Gráfico 3, a análise dos estudos selecionados revela que a Entrevista se destaca como o instrumento de coleta de dados mais prevalente. É importante notar, no entanto, que os pesquisadores frequentemente adotaram múltiplos instrumentos para

produzir os dados, mesmo que a entrevista seja amplamente empregada. O Gráfico 4 destaca os métodos de análise de dados mais utilizados na elaboração das produções acadêmicas.

Gráfico 4 - Métodos de análise de dados



Fonte: Elaborado pelo autor.

Neste gráfico, podemos notar que a técnica de análise de dados mais prevalente nas produções examinadas é a Análise de Conteúdo, com 13 ocorrências.

3.2 A análise de dados com o auxílio do software IRaMuTeQ

O software tem como uma de suas funções fornecer diversos tipos de análises de dados textuais, baseados na lexicografia das palavras. É um programa de fonte aberta, criado por Pierre Ratinaud, que possibilita realizar análises estatísticas sobre corpus textuais e tabelas, com base na composição de palavras (Camargo; Justo, 2013).

O desenvolvimento do programa foi motivado pela necessidade de um software que pudesse lidar com a análise de grandes volumes de textos de maneira eficiente e acessível. É uma ferramenta projetada para ser utilizada por pesquisadores de diversas áreas, como Ciências Sociais, Linguística, Psicologia e Comunicação, que desejam extrair informações significativas de seus conjuntos de dados textuais (Camargo; Justo, 2018; Souza *et al.*, 2018).

Camargo e Justo destacam que as características do IRaMuTeQ podem contribuir para as pesquisas realizadas na área de ciências humanas e sociais:

Pelo seu rigor estatístico, pelas diferentes possibilidades de análise, interface simples e compreensível, e, sobretudo por seu acesso gratuito, o IRAMUTEQ pode trazer muitas contribuições aos estudos em ciências humanas e sociais, que têm o conteúdo simbólico proveniente dos materiais textuais como uma fonte importante de dados de pesquisa (Camargo; Justo 2018, p. 513).

De acordo com Silva (2022), o IRaMuTeQ é um programa que apoia as pesquisas científicas por possibilitar a organização de grande volume de dados textuais, além do gerenciamento e tratamento estatístico de textos, no sentido de otimizar a análise textual. “O IRAMUTEQ pode ser muito útil se acompanhado de um estudo sobre o significado das análises lexicais e do emprego de análises multivariadas, além de um bom domínio do estado da arte” (Camargo; Justo, 2013, p. 517).

As análises de dados textuais realizadas pelo programa são: estatísticas textuais clássicas; CHD; AFC; Análise de Similitude e Nuvem de palavras (Camargo; Justo, 2013). O IRaMuTeQ “não analisa dados, ele realiza o tratamento dos dados por análises lexicográficas que verifica a frequência de palavras e efetiva uma comparação da forma textual, observando as similaridades e divergências, criando categorias que são denominadas de classe” (Carneiro; Vizolli, 2021, p. 13).

Para elaboração deste estudo demos preferência para três tipos de análises efetuadas pelo software, a saber: Nuvem de Palavras, Análise Estatística (lexicográfica), CHD e Análise de Similitude.

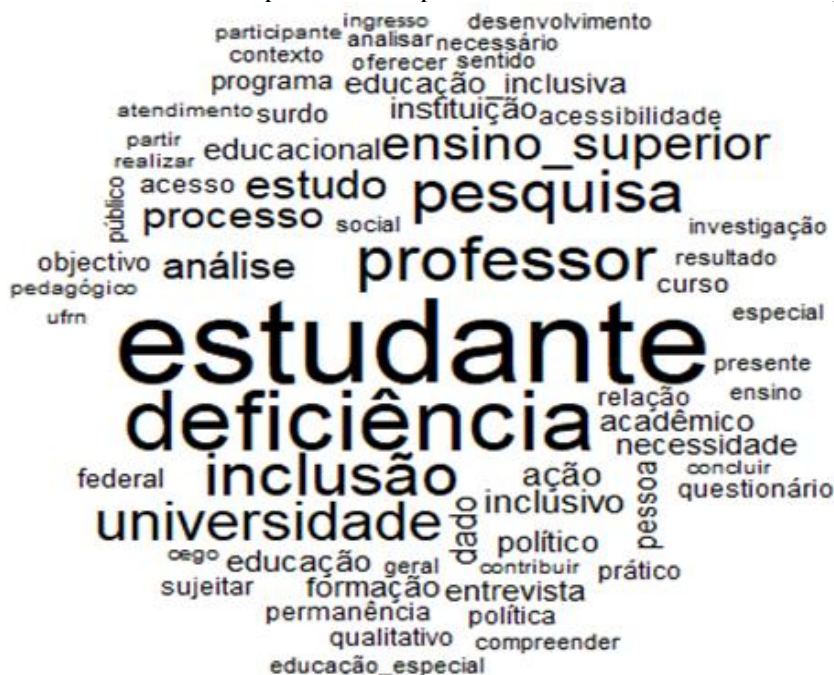
3.3 Nuvem de Palavras

A Nuvem de Palavras é um tipo de análise simples que possibilita o agrupamento e a organização das palavras graficamente em função da frequência e proporciona uma rápida identificação das palavras mais significativas de um corpus (Camargo; Justo, 2013; Salvador *et al.*, 2018). O tratamento dos dados realizado pelo software acontece com a inserção do corpus textual², que é um conjunto de textos que se deseja analisar – neste caso, foi composto por 20 resumos de Teses e Dissertações. A inserção do corpus textual no IRaMuTeQ gerou as seguintes informações: 20 textos com um total de 7.311 ocorrências de palavras, para 1.762 formas distintas, com o número de 1.033 hápax, ou seja, são palavras que não se repetem no corpus textual. A análise também indica que cada texto, dos resumos, possui uma média de 35,49 ocorrências.

Desse modo, a Nuvem de Palavras apresenta as palavras mais recorrentes em destaque, exibindo-as no centro da nuvem em um tamanho maior, enquanto as palavras menos recorrentes são representadas em tamanho menor e posicionadas mais afastadas do centro, refletindo sua importância relativa. É possível visualizar, na Figura 8, a nuvem de palavras gerada pelo IRaMuTeQ.

² O corpus é construído pelo pesquisador e se trata do conjunto de unidades de contexto inicial que se pretende analisar (Camargo; Justo, 2018, p. 5).

Figura 8 - Nuvem de Palavras do corpus textual a partir do tratamento de dados feito pelo IRaMuTeQ



Fonte: Elaborado pelo autor.

Nesse sentido, compreendemos, a partir da observação da nuvem, que as palavras mais significativas, são: “estudante”, “deficiência”, “inclusão”, “universidade”, “professor”, “pesquisa” e “ensino superior”, por estarem no centro, escritas com fonte maior e em negrito em relação às demais palavras da nuvem. Essas palavras mantêm relação direta com o objeto de estudo – educação inclusiva no ensino superior. Evidenciam, ainda, que as pesquisas selecionadas abordam a temática inclusão de estudantes com deficiência nas IES.

É possível inferir ainda, que a representação visual da nuvem de palavras confirma os dados anteriores, uma vez que a palavra "estudante" se destaca como a mais recorrente, o que está em consonância com o foco da pesquisa, que é predominantemente centrado em estudantes com deficiência.

3.4 Classificação Hierárquica Descendente – CHD

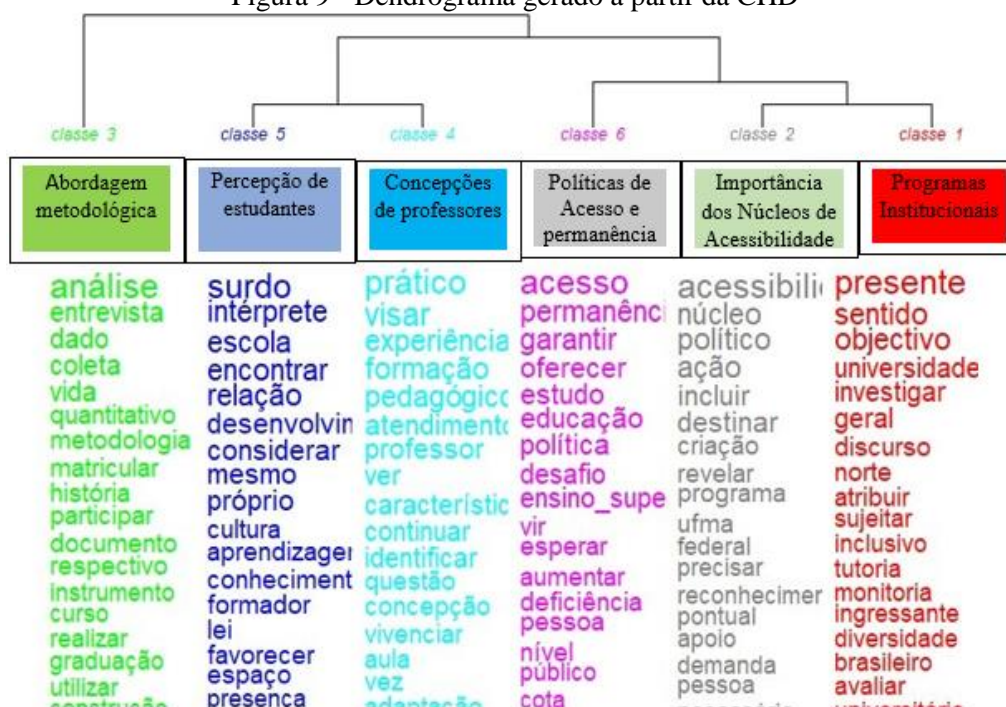
A CHD relaciona os Segmentos de Texto³ (ST) em função de seus vocabulários e apresenta a frequência das palavras no corpus. De acordo com Camargo e Justo (2013), a CHD

³ Os Segmentos de Texto (ST), na maior parte das vezes, têm o tamanho aproximado de três linhas, dimensionadas pelo software em função do tamanho do corpus. Os ST são os ambientes das palavras, sendo que podem ser construídos pelo pesquisador, ou automaticamente pelo software. São as principais unidades de análise textual deste tipo de software (Camargo; Justo, 2018, p. 10).

“visa obter classes de UCE⁴ que, ao mesmo tempo, apresentam vocabulário semelhante entre si, e vocabulário diferente das UCE das outras” (Camargo; Justo, 2013, p. 516).

Em relação à CHD, a análise do corpus proveniente dos 20 resumos das teses e dissertações analisou 175 ST, com retenção de 84,95% do corpus, para construção das seis classes advindas das divisões do conteúdo. Para que a análise seja considerada aceitável, é necessário ter um percentual mínimo de 75% dos ST. A Figura 9 ilustra o Dendrograma⁵ gerado a partir da CHD.

Figura 9 - Dendrograma gerado a partir da CHD



Fonte: Elaborado pelo autor.

Por meio do Dendrograma criado pela CHD, é possível visualizar as relações existentes entre as classes, e a partir da análise do grupo de palavras apresentadas, foram atribuídos nomes a cada classe.

A classe “Programas Institucionais” (Classe 1) possui uma conexão direta com a classe “A importância dos Núcleos de Acessibilidade” (Classe 2); essas duas classes, por sua vez, têm relação com a classe “Políticas de Acesso e Permanência” (Classe 6).

⁴ Nas análises lexicais clássicas, o programa identifica e reformata as unidades de texto, transformando Unidades de Contexto Iniciais (UCI) em Unidades de Contexto Elementares (UCE) (Camargo; Justo, 2013, p. 515).

⁵ O Dendrograma expõe os principais resultados no formato horizontal e vertical. É apresentado de forma horizontal e lê-se da esquerda para a direita. Ele apresenta as partições ou iterações que foram executadas na classificação dos ST do corpus (Camargo; Justo, 2018, p. 35).

Podemos notar que a classe “Concepção de professores” (Classe 4) se conecta com a classe “Percepções de estudantes” (Classe 5). Destacamos ainda que as classes 1, 2, 3, 4 e 5 se relacionam com a classe Abordagem metodológica (Classe 3).

Na Classe 1, intitulada de "Programas Institucionais", fica evidente que os ST pertencentes às teses e dissertações que compõem o corpus textual compreendem pesquisas relacionadas aos programas institucionais de apoio aos estudantes com deficiência em IES. A análise dos resumos revela que,

o programa monitoria inclusiva é uma importante ferramenta para a reflexão sobre os discursos e sentidos que circulam sobre a inclusão na universidade os sujeitos da pesquisa podem trazer em seus discursos as diversas vozes que permeiam o ambiente universitário e por isso podem colaborar com a reflexão proposta (linha de comando **** *n_18).

Nesse sentido, Borges (2020), em sua dissertação de mestrado conduzida na UFTM, propôs analisar os sentidos que monitores e estudantes com deficiência do Programa de Monitoria Inclusiva (PMI) da universidade atribuem à inclusão na instituição. Os resultados demonstraram a necessidade de ruptura dos discursos que determinam os espaços dos estudantes com deficiência e para isso a Universidade precisa garantir a participação de todos no ambiente universitário, dando prioridade para que os grupos minoritários sejam ouvidos e atendidos em suas especificidades. De acordo com a autora,

[...] o PMI, por si só, não tem força necessária para contribuir para a formação da consciência inclusiva na universidade. É importante que as ações saiam da zona de dispersão e sejam planejadas de acordo com a contribuição, história de vida e força identitária dos grupos sociais minoritários. Estes discursos podem nos orientar no caminho de compreender minimamente maneiras diversas de pensar e propor reflexões sobre a inclusão no ambiente universitário e propor ações planejadas e efetivas para garantia do ensino de qualidade para todos os estudantes (Borges, 2020, p. 118).

A tese de doutorado de Ramalho (2012) objetivou avaliar as contribuições do Programa Tutorial Especial da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) para a permanência e o sucesso acadêmico de estudantes com deficiência no ensino superior. Participaram da pesquisa sete estudantes, nove tutores, oito professores, um coordenador do programa e um colega colaborador. Os achados indicaram que o programa contribui para permanência e o sucesso acadêmico de estudantes com deficiência, sendo que o ST a seguir evidencia que “os resultados das entrevistas indicaram dentre outros dados que os sujeitos da pesquisa avaliaram o programa tutorial especial de forma positiva alegando que o mesmo contribui para a permanência de estudantes com deficiência na academia” (linha de comando **** *n_08).

O programa Tutorial Especial, de acordo com a autora, “poderá servir como uma proposta a ser socializada com outras universidades do país, uma vez que o MEC ainda não dispõe de uma política de AEE para o ensino superior” (Ramalho, 2012, p. 10).

Ao examinar as palavras mais relevantes e os ST que constituem a Classe 2, foi escolhido o termo "A importância dos Núcleos de Acessibilidade". Essa classe engloba estudos relacionados à importância dos núcleos na implementação de ações inclusivas nas IES.

Nessa perspectiva, Ferreira (2012), ao analisar as Políticas Públicas Educacionais para estudantes com deficiência na Universidade Federal do Maranhão, destacou a existência de políticas públicas educacionais inclusivas na UFMA e que estas políticas são orientadas pelas diretrizes do Ministério da Educação (MEC), com destaque para o Programa Incluir que orientou constituição dos Núcleos de Acessibilidade (NUACE) nas instituições de Instituições Federais de Ensino. De acordo com Ferreira (2012) o NUACE é o principal responsável pelas ações inclusivas na instituição, que é reafirmado pelo a ST do resumo, “na ufma as principais ações destinadas a inclusão da pessoa com deficiência são decorrentes do seu núcleo de acessibilidade (linha de comando **** *n_09).

Segundo a autora, a UFMA tem feito progressos na criação de um ambiente inclusivo, embora esses esforços ainda sejam limitados e insuficientes, sendo necessário expandir e fortalecer as políticas inclusivas.

Outra pesquisa que se enquadra na classe em discussão é pesquisa de Moreira (2018), que teve o objetivo de analisar a inclusão no Ensino Superior e o trabalho desenvolvido pelos NUACE implementados nas Universidades Federais da Região Sudeste do Brasil. O estudo contou com a participação de dezenove Coordenadores dos NUACE das Universidades Federais da Região Sudeste.

Desse modo, os resultados explicitaram que os NUACE precisam ser reestruturados. Para a autora, faz-se necessário o fortalecimento da Políticas Educacionais Inclusivas no ambiente universitário para a consolidação da inclusão. O ST a seguir respalda esse entendimento ao reafirmar que as “dificuldades encontradas as ações desenvolvidas pelos NUACE têm impacto no processo de ingresso e permanência dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação” (**** *n_14).

Na Classe 6, "Políticas de Acesso e Permanência”, foram agrupadas produções que abordaram as políticas de acesso e permanência para estudantes com deficiência em IES.

Nesse contexto, a pesquisa Albino (2010) analisou as ações e práticas na concepção de estudantes com deficiência e professores em relação ao acesso e permanência na UFRN. Doze estudantes e cinco professores participaram do estudo. As constatações revelaram que os

estudantes têm dificuldades no acesso e permanência na instituição e estas estão relacionadas às barreiras arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas. Para a autora, a UFRN carece de um projeto de educação inclusiva que atenda as especificidades dos estudantes com deficiência, tendo em vista que as ações desenvolvidas pelo MEC não garantem o sucesso acadêmico deles.

Oliveira (2011) investigou o ingresso, o acesso e a permanência de estudantes com deficiência na Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) que ingressaram pelo sistema de cotas. De acordo com a autora, a UNIMONTES garante o ingresso e o acesso de estudantes com deficiência na instituição, mas a permanência destes estudantes na Universidade necessita de políticas e programas para torná-la de fato inclusiva. E concluiu sua tese sustentando que,

Pensar a inclusão educacional de alunos com deficiência é transcender os aspectos das normas decretos, portarias, enfim é considerar o ser humano em sua totalidade. Percebe-se que apesar do avanço na legislação e concepção a respeito da inclusão de pessoas com deficiência no ensino, em especial no ensino superior, muito ainda há de ser feito para consolidar o processo de inclusão (Oliveira, 2011, p. 147).

A tese de Soares (2011) adotou uma perspectiva que analisou a inclusão de estudantes com deficiência visual na UFC, considerando as percepções de estudantes, professores e administradores. A pesquisa envolveu a participação de quatro estudantes com deficiência, oito professores e quatro coordenadores de curso. Conforme a autora, as necessidades dos estudantes cegos são diversas e específicas, abrangendo recursos como o sistema Braille, orientação e mobilidade, bem como tecnologias digitais como o sistema Dosvox e leitores de tela. A UFC dispõe e tem adquirido alguns recursos especializados, mas necessita de outros, dentre eles uma máquina Perkins e impressora Braille. Em relação às coordenações de cursos e os demais setores da UFC, apresentou não ter clareza em relação à adoção de medidas inclusivas. Conforme a reafirma Soares (2011),

Houve pouco reflexo das ações inclusivas da UFC na trajetória acadêmica dos alunos com deficiência visual. Estes desenvolveram suas estratégias e atividades acadêmicas, contando com esforço individual e da família, dos colegas dos cursos e de alguns professores. [...] A organização atual da UFC vem possibilitando a implementação de ações inclusivas que podem influenciar no desenvolvimento de uma cultura universitária inclusiva e acessível (Soares, 2011, p. 204-205).

Santos (2012, p. 9) objetivou “investigar em que medida as IES da cidade de Natal-RN estão seguindo as recomendações, especificamente a do Aviso Circular nº 277/96-MEC/GM no que tange às condições de oferecidas aos estudantes com deficiência para a processo seletivo vestibular”. O estudo contou com a participação de dez gestores das IES. Destes, apenas quatro concordaram em participar das entrevistas.

De acordo com a autora, as instituições pesquisadas não contavam com reserva de vagas para candidatos com deficiência e os gestores que participaram das entrevistas demonstraram não conhecerem a legislação específica. Além disso, afirmou que as instituições de ensino precisam cumprir a legislação educacional em vigor, no sentido de assegurar que os candidatos com deficiência possam concorrer em condições de igualdade de oportunidades em todas as etapas do processo seletivo do vestibular.

Mendonça (2019) desenvolveu sua pesquisa na UFES/Campus Alegre, com o objetivo de compreender como a universidade implementa a Política de Educação Especial para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O estudo contou com a participação de professores dos cursos de graduação e um coordenador do Núcleo de Acessibilidade da instituição. A pesquisa demonstrou que o acesso e a permanência de estudantes com deficiência na UFES seguem as políticas educacionais preconizadas pelo MEC para as IES.

Conquanto, Mendonça (2019) afirma que a legislação não assegura que a inclusão aconteça, para ela o que de fato irá garantir a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior é a luta e a mobilização de toda a sociedade. E evidencia ainda,

[...] a necessidade de um investimento maior em ações de apoio aos docentes, bem como a divulgação das ações já existentes. E, ainda, que essa necessidade de divulgação se estenda a toda a comunidade acadêmica, por meio de ações de sensibilização, promovendo melhora na comunicação da informação, conhecimento dos dispositivos legais, dos próprios documentos da universidade, em prol de uma educação, de fato, para todos (Mendonça, 2019, p. 88-89).

Na Classe 4, denominada "Concepções de Professores", foram reunidas pesquisas que exploraram as opiniões e perspectivas dos professores em relação à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. Esses estudos buscaram compreender as concepções, crenças e atitudes dos docentes em relação à diversidade e à educação inclusiva.

Souza (2008) realizou seu estudo na Universidade Federal do Piauí e investigou as concepções de professores em relação à inclusão de estudantes com deficiência na instituição. As análises evidenciaram que os professores são favoráveis à inclusão de estudantes com deficiência na Universidade. De acordo com a autora “[...] a maioria deles revelou pouco conhecer sobre o assunto, assim como desconhecimento sobre a existência de ações e apoios à inclusão na Universidade Federal do Piauí, sobretudo no que diz respeito aos apoios necessários no processo ensino-aprendizagem” (Souza, 2008, p. 8).

O estudo de Santos (2009, p. 16) se dispôs a “identificar as concepções de deficiência, de formação de professores e do processo de ensino-aprendizagem que os docentes

universitários possuem frente à questão da educação inclusiva, visando a perceber se estas concepções se adequam à prática inclusiva”. Para tal, entrevistou 27 professores com regime de dedicação exclusiva do curso de Pedagogia de uma universidade da Região Sudeste do Brasil. Embora a minoria dos professores pesquisados tenha formação continuada na área da educação especial, eles se preocupam e reconhecem a necessidade de adotar adaptações pedagógicas para o atendimento aos estudantes com deficiência que chegam à instituição. Santos (2009) ressalta que,

Os docentes universitários têm a consciência de que necessitam se adaptar à realidade atual, isto é, a educação especial para que todas as etapas de ensino se adequem ao movimento inclusivo. Para tanto é ainda necessário que muitas mudanças sejam concretizadas, tais como a adaptação de materiais desde o ingresso a conclusão do aluno no ensino superior, a possibilidade de haver intérpretes sempre que necessário, adaptação física dos campi, oferecimento de serviços especializados e a realização de pesquisas na área, divulgando-as. Acredita-se que assim, a educação inclusiva no ensino superior terá lugar na realidade brasileira, concretizando as ideias propaladas sobre o movimento de educação inclusiva (Santos, 2009, p. 117).

Nessa direção, Lima (2011) explorou como professores reconhecem estudantes com altas habilidades/superdotação, e que estratégias metodológicas utilizam para promover a inclusão desses estudantes na universidade. Com esse fim, participaram da pesquisa nove professores. Os achados evidenciaram que a maioria dos professores divergem em relação à concepção de necessidades educacionais especiais, demonstrando incerteza acerca da participação de estudantes com altas habilidades/superdotação no grupo de estudantes com deficiência. A autora pontua que a universidade necessita de programas e políticas mais concretas no atendimento aos estudantes com altas habilidades/superdotação.

No estudo conduzido por Martins (2016), o principal objetivo foi investigar o impacto da formação continuada e da atuação dos professores no processo de inclusão de estudantes cegos que frequentam cursos de graduação na UFRN. As observações da autora revelaram a necessidade da ampliação de estudos em relação à inclusão no ensino superior e à criação de programas no sentido de acompanhar os estudantes com deficiência na universidade, além da formulação de políticas institucionais de formação continuada para os professores na UFRN. Conforme a autora, “Sem a formação inicial e continuada adequada, que possa ser um instrumento de ressignificação da prática docente, torna-se mais difícil o alcance de práticas pedagógicas de atendimento à diversidade diante de alunos com deficiência” (Martins, 2016, p. 112-113).

Por sua vez, Mendes (2017) abordou o trabalho dos professores junto a estudantes com deficiência nos cursos de Licenciatura em Matemática do sistema da Associação Catarinense das Fundações Educacionais - ACAFE. Os resultados evidenciaram que os professores

encontram muitas dificuldades no desenvolvimento de suas atividades, dentre elas falta de formação continuada e dificuldades na elaboração e adaptação de recursos no auxílio do processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência nas IES. O autor ressalta que é “[...] necessário dar um salto qualitativo no trabalho docente junto aos estudantes com deficiência, na construção de referenciais teóricos e metodológicos que possibilitem ampliar as condições de aprendizagem dessas pessoas no curso de licenciatura em Matemática” (Mendes, 2017, p. 8).

A pesquisa de mestrado conduzida por Schmidt (2018) teve como objetivo compreender o processo do trabalho docente diante da presença de estudantes surdos no contexto do ensino superior em Joinville-SC. Para alcançar tal propósito, participaram da pesquisa dez professores ouvintes, três estudantes surdos e dois intérpretes de Libras, fornecendo uma abordagem abrangente e diversificada para a análise das práticas educacionais inclusivas nesse ambiente universitário.

Os estudos revelaram que, nas IES da cidade de Joinville, o suporte oferecido aos professores para a inclusão de estudantes surdos é caracterizado por ações isoladas e específicas. Além disso, constatou-se que os intérpretes de Libras frequentemente ultrapassam suas atribuições, assumindo, em muitas ocasiões, o papel do professor. Isso evidencia a necessidade de uma abordagem mais abrangente e estruturada para garantir a inclusão efetiva dos estudantes surdos, promovendo a colaboração adequada entre professores e intérpretes para uma educação inclusiva de qualidade. Schmidt (2018) reafirma em sua pesquisa que,

[...] o trabalho docente recebe contribuições de diversos atores que fazem com que seja possível o surdo frequentar e, de fato, vivenciar o universo acadêmico, não como coitado que está inserido em sala de aula, mas sim como personagem principal de sua história, experimentando cada etapa desta trajetória (Schmidt, 2018, p. 81).

Na Classe 5, "Percepção de Estudantes com Deficiência", foram reunidos estudos que abordaram a concepção dos estudantes com deficiência em relação às políticas de inclusão no ensino superior. Essa classe se propôs a explorar as perspectivas e percepções desses estudantes em relação aos esforços e iniciativas voltados para a promoção da inclusão dentro do ambiente acadêmico universitário.

Nesse sentido, Soares (2014) desenvolveu sua pesquisa na UNIVILLE e analisou os sentidos de inclusão atribuídos por estudantes com deficiência. Participaram do estudo sete estudantes de cursos de graduação. A pesquisa evidenciou que os estudantes reconhecem que são inclusos na UNIVILLE, no entanto, a inclusão ainda é excludente, pois são rotulados com

base nas falas dos demais. Em relação à acessibilidade arquitetônica, destacaram que os espaços da instituição são categorizantes, no sentido de definir quem pode ou não utilizá-los.

De acordo com a autora, os discursos dos estudantes indicaram a “necessidade de uma nova identidade para a pessoa com deficiência, pois esse sujeito que está ingressando no ensino superior almeja ser reconhecido pelo seu potencial, e não por uma identidade que o categoriza como incapaz” (Soares, 2014, p. 110).

Schneider (2017), em sua tese de doutorado, analisou as concepções e práticas que predominam no processo de inclusão do aluno com surdez na Universidade de Passo Fundo (UPF) e no Instituto Federal Farroupilha (IFF), Campus de Santo Ângelo. O estudo destacou que o despreparo dos professores e a insuficiência de intérpretes comprometem o processo de inclusão de estudantes com surdez, de forma que o estudante surdo se sente isolado e não reconhecido por estudantes ouvintes e professores. Nas palavras da autora,

[...] a viabilização da inclusão do aluno surdo no ensino superior passa pelo conhecimento do processo de inclusão e de seus princípios, para que nenhum aluno surdo seja excluído do seu direito irrenunciável de estar na universidade. Dessa forma, a educação inclusiva no ensino superior pode vir a ser pautada por relações de reconhecimento mútuo e de respeito às diferenças linguísticas e culturais (Schneider, 2017, p. 7).

Outra tese de doutorado se refere à pesquisa de Reis (2019, p. 9), que objetivou “compreender e problematizar, a partir das narrativas das histórias de vida de estudantes com deficiência, suas vivências psicossociais e acadêmicas no cotidiano de uma universidade pública do estado do Amazonas”. Para a realização desse estudo, foram entrevistados 16 estudantes com deficiência de uma universidade pública do estado do Amazonas.

A pesquisa revelou que as medidas para assegurar permanência, aprendizagem e participação dos estudantes em atividades acadêmicas ainda são incipientes e, muitas vezes, surgem de motivações e reivindicações feitas pelos próprios estudantes ou por meio de iniciativas isoladas. Segundo a autora, as vozes dos estudantes com deficiência no ensino superior são reveladoras de experiências, conhecimentos e aprendizados significativos; no entanto, torna-se imprescindível a promoção de rupturas em relação ao estigma ainda presente no cotidiano da universidade.

Guimarães (2020), em sua pesquisa de mestrado, teve o propósito de analisar, a partir do Modelo Social de deficiência, a trajetória escolar de estudantes cotistas com deficiência da UFMG. Para tal fim, desenvolveu seu estudo com cinco estudantes com deficiência (Deficiência Física, Visual, Auditiva, Intelectual e com Transtorno do Espectro do Autismo). Durante a pesquisa, os estudantes manifestaram dificuldades em identificar de que forma a

PNEEPEI (2008) contribuiu para suas trajetórias escolares, embora essa política tenha possibilitado a inclusão desses alunos na escola regular enquanto cursavam a Educação Básica.

Além disso, observou-se que o acesso desses estudantes ao ensino superior está relacionado à percepção da sociedade em relação à deficiência, indicando que ainda existem desafios a serem enfrentados para promover uma inclusão mais efetiva em todos os níveis educacionais.

Guimarães (2020, p. 10) conclui seu estudo afirmando que um dos méritos da “PNEEPEI foi considerar o Modelo Social, ou seja, a necessidade de se eliminar barreiras para que cada vez mais pessoas com deficiência possam vivenciar experiências positivas de inclusão de forma a acessar níveis mais altos de escolarização”.

A pesquisa de mestrado de Nascimento (2021), realizada na UERJ, teve o intuito de mapear os estudantes com deficiência que ingressaram na instituição de 2004 a 2020 e compreender as percepções destes estudantes em relação ao processo de inclusão.

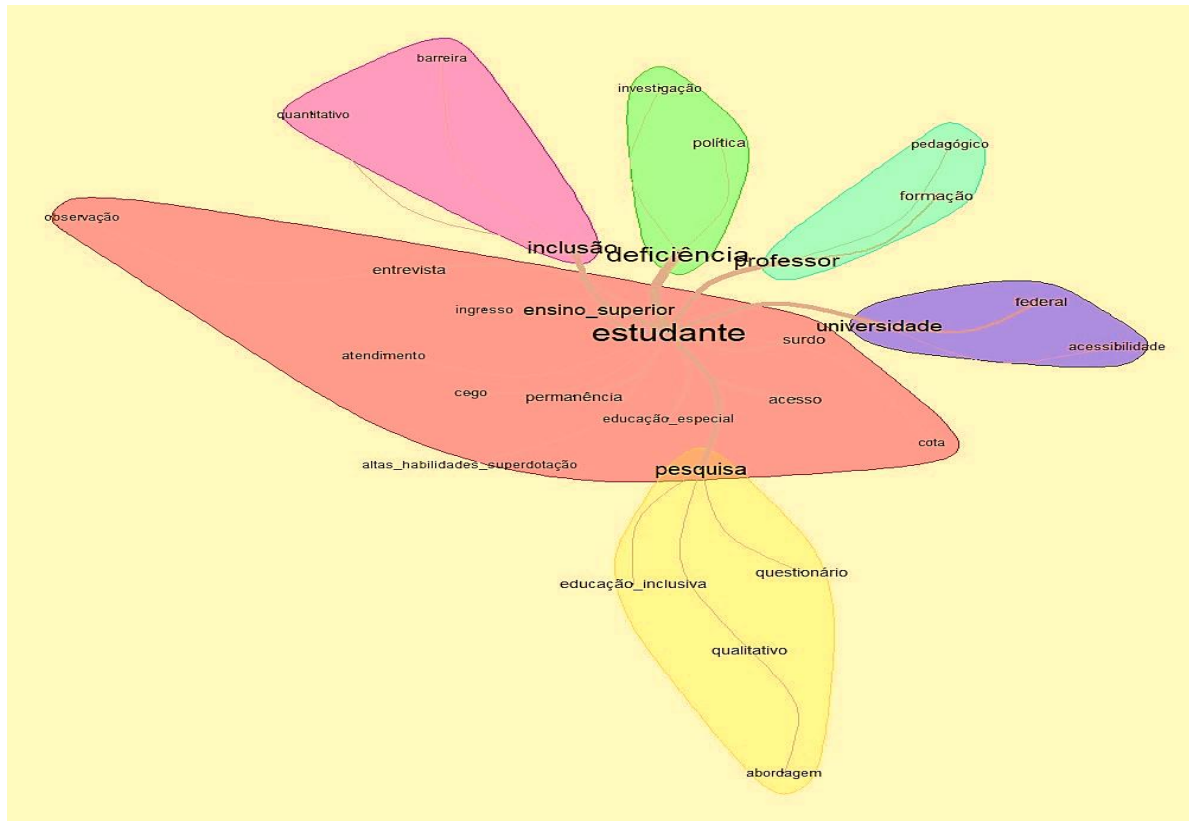
Segundo a autora, a instituição enfrenta desafios diários relacionados às barreiras atitudinais, arquitetônicas e metodológicas, destacando a necessidade de investimento em capacitação para todos os membros da comunidade acadêmica na UERJ. Ao concluir sua pesquisa, ela ressalta que, apesar dos obstáculos ainda presentes, a universidade tem se consolidado como um ambiente transformador, proporcionando não apenas crescimento acadêmico, mas também impactando positivamente a vida pessoal dos estudantes com deficiência.

3.5 A Análise de Similitude

Análise de Similitude fundamenta-se na teoria dos grafos⁶ e proporciona a identificação das coocorrências entre as palavras e o seu resultado, possibilitando verificar a relação entre as palavras (Camargo; Justo 2013, Salvador *et al.*, 2018). De acordo com Carneiro e Vizolli (2021, p. 21), a “Análise de Similitude faz uma síntese da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), em forma de gráfico, mas apresentando categorizações distintas da CHD”. O software gerou um gráfico que pode ser visualizado na Figura 10.

Figura 10 - Gráfico da Análise de Similitude do corpus textual gerado pelo software IRaMuTeQ

⁶ Esta teoria estuda as relações de objetos de um dado conjunto. Sua fórmula é: $G(V, E)$, na qual G significa grafo e é composto de vértices (V) e de várias ligações entre dois vértices (Camargo; Justo, 2018, p. 16).



Fonte: Elaborado pelo autor.

Com base na Análise de Similitude, é possível identificar as relações entre as palavras do corpus textual, destacando seis núcleos de palavras que aparecem em evidência: “estudante”, “professor”, “universidade”, “deficiência”, “inclusão” e “pesquisa”. Vale ressaltar que a palavra “estudante” se conecta com diversos núcleos de palavras, o que é evidenciado pelas ramificações do núcleo de palavras “estudante” com os núcleos: “professor”, “universidade”, “deficiência”, “inclusão” e “pesquisa”. Importa destacar que a espessura da linha que liga o termo central ao conjunto de termos subjacentes evidencia a relação entre eles, sendo que quanto mais espessa a linha, maior é a intensidade de ligação entre os termos subjacentes com o termo central; além disso, quanto mais próximo do núcleo, maior a intensidade de ligação entre os termos.

No núcleo em que a palavra “estudante” aparece em evidência, destacam-se alguns dos termos que compõem esse grupo, que são: “ingresso”, “acesso”, “permanência”, e “ensino superior”. É possível inferir que neste núcleo estão as pesquisas que tratam das políticas de acesso e permanência de estudantes com deficiência no ensino superior. Os ST a seguir reafirmam a relevância das políticas públicas inclusivas de acesso e permanência aos estudantes com deficiência nas IES.

o acesso das pessoas com deficiência à educação superior é relativamente recente em nosso país a partir de 2016 com a inserção desse público na lei de cotas o cenário começou a mudar (linha de comando **** *n_19).

o número de pessoas com deficiência que tem ingressado no ensino superior no Brasil aumentou significativamente no início do século essa mudança resulta das discussões em torno da implantação das políticas de educação inclusiva no contexto internacional inclusive em nosso país (linha de comando **** *n_07).

Em relação ao núcleo em que a palavra “professor” está em destaque, os vocábulos que compõem este grupo são: “formação” e “pedagógico”. Nesse sentido, percebemos que as pesquisas ressaltaram a importância de formação continuada aos professores e que consideram que a atuação do professor pode contribuir a cultura inclusiva nas IES. Na construção do processo inclusivo, destaca-se o papel do professor, conforme o ST: “assim o professor em suas ações didáticas pode se apresentar com um importante articulador da cultura inclusiva na universidade” (linha de comando **** *n_11).

Outro conjunto de termos que merece destaque está associado à palavra "pesquisa". Nesse contexto, os termos relevantes são "questionário", "quantitativo" e "abordagem". É possível inferir que essas palavras refletem as diversas abordagens de pesquisa adotadas pelos pesquisadores.

3.6 Os achados do estado do conhecimento

Os achados desta pesquisa revelaram que os estudos sobre educação inclusiva no ensino superior abarcam as visões de estudantes, professores e gestores. Além disso, enfatizam o papel dos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão das instituições, que desempenham um papel relevante no processo de inclusão de estudantes com deficiência neste nível de ensino.

Os estudos enfatizam a importância da formação continuada e do engajamento dos professores do ensino superior na inclusão de estudantes com deficiência nas instituições. Essa abordagem mostra-se essencial para criar um ambiente educacional mais inclusivo e acessível, no qual todos os alunos tenham oportunidades igualitárias de aprendizado e desenvolvimento. A capacitação dos professores visa aprimorar suas práticas pedagógicas para promover a educação inclusiva e atender às necessidades específicas de cada estudante com deficiência.

Os dados revelaram que as políticas de acesso e permanência relacionadas à inclusão de estudantes no ensino superior têm progredido ao longo do tempo. No entanto, as pesquisas ressaltam a necessidade de as instituições adotarem medidas efetivas para eliminar barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais, a fim de assegurar que esses estudantes possam não apenas ingressar, mas também permanecer e alcançar o sucesso acadêmico.

Concluída a exposição do Estado do Conhecimento referente à educação inclusiva no ensino superior, a próxima seção abordará o perfil socioeducacional de estudantes com deficiência, as políticas de acesso e permanência no ensino superior implementados pelo IFPI, bem como a exploração das percepções dos estudantes em relação à inclusão nessa instituição.

4 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nesta seção abordamos alguns aspectos históricos relacionados à transição da Educação Especial para a Educação Inclusiva. Antes de começarmos, é importante apresentar os conceitos de cada uma.

A Educação Especial é definida como uma modalidade de ensino presente em todos os níveis, etapas e modalidades, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 que, em seu art. 58, define-a como “modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2017, p. 39).

Em relação à Educação Inclusiva, estamos falando de um movimento educacional, social e político que busca garantir o direito de todas as pessoas participarem da sociedade e serem respeitadas em suas especificidades (Pereira *et al.*, 2016).

Nesse sentido, Rocha e Miranda (2009, p. 28) afirmam que a “base da inclusão consiste no conceito de que toda pessoa tem o direito à educação e que este deve levar em conta seus interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem”.

Para Oliveira (2019), a Educação Especial e a Educação Inclusiva assumem características diferentes. Enquanto a primeira tem a função de oferecer os meios necessários para estudantes com deficiência em escolas, especiais ou não, a segunda está relacionada ao acesso de todos os estudantes ao ensino regular.

A partir da implementação da PNEEPEI em 2008, a educação especial assume a perspectiva inclusiva, que se caracteriza como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, oferecendo o AEE no sentido de orientar e disponibilizar serviços na promoção do ensino e aprendizagem aos estudantes PEE (Brasil, 2010a).

4.1 Historicidade da Educação Especial: da exclusão à inclusão

O atendimento às pessoas com deficiência, ao longo da história, é marcado pelos paradigmas da exclusão, segregação, integração e inclusão (Fernandes, 2018; Sasaki, 2002; Sousa, 2019). Segundo o Minidicionário Aurélio (2020), a palavra “paradigma” significa modelo, padrão. Para Sanfelice (2013, p. 23), “As leis são concebidas como registros de valores e de ideais característicos de um determinado período histórico”. Nesse sentido, cada período

da história é caracterizado por concepções de atendimento, levando em conta as percepções da realidade de cada sociedade.

Desse modo, Aranha (2000, p. 3 *apud* Romero; Souza, 2008, p. 3.092) define paradigma como “o conjunto de conceitos, valores, percepções e práticas compartilhadas por grupos sociais ou por toda a sociedade, em diferentes momentos históricos”. Ainda nesse contexto, a pessoa com deficiência é uma construção histórica do modo como são vistas e percebidas pela sociedade. Para as autoras Alves e Souza (2002),

Em nossa realidade social encontram-se diariamente, sentimento de rejeição ao outro, impedindo-o de respeitar-se como pessoa, constatando-se uma grande dificuldade de aceitação do indivíduo tanto no seio familiar quanto no social. Se partimos do viés histórico para pensar a deficiência, veremos que os sujeitos deficientes são "construídos" historicamente pelo modo como eles são olhados (Alves; Souza, 2002, p. 38)

No decorrer da história, a Educação Especial vivenciou diferentes paradigmas, que serão discutidos no texto conforme demonstrado na figura a seguir.

Figura 11 - Paradigmas da Educação Especial



Fonte: <http://blog.isocial.com.br/inclusao-social/>.

A ideia da exclusão ilustrada na Figura 11 destaca-se pela marginalização e discriminação das pessoas com deficiência em todos os ambientes sociais. Essa noção compreendeu um longo período, que se estendeu da Antiguidade ao Século XIX (Fernandes, 2018). As pessoas que estão no centro da figura simbolizam os sujeitos sem deficiência e as que estão no entorno do círculo são as pessoas com deficiência, representando a exclusão destas

peessoas na sociedade, considerados por muito tempo improdutivas e ineducáveis (Fernandes, 2018; Sasaki, 2002). Nessa perspectiva, a “[...] exclusão social, porém, não decorre somente dos determinantes econômicos, eles são associados aos ideológicos e os simbólicos que classificam as pessoas em capazes e incapazes, belos e feios ou excluídos e incluídos” (Ferreira, 2012, p. 96).

Nas sociedades primitivas, as pessoas que nasciam com alguma deficiência eram eliminadas por não se adaptarem ao modo de vida daquelas sociedades, que dependiam da caça, pesca e coleta de frutos, sendo nômades e se deslocando com frequência à procura de alimento e abrigo (Martins, 2015). Na Roma Antiga, com base na Lei das XII Táboas, era permitido matar e abandonar as crianças recém-nascidas que apresentavam alguma deficiência. Para que isso fosse possível, um rito deveria ser seguido, a criança deveria ser apresentada a um grupo de cinco pessoas que confirmavam ou não sua deficiência (Martins, 2015). Em algumas regiões de Roma, segundo Martins (2015), o comércio e a venda de crianças com deficiência eram permitidos, já que essas comunidades as consideravam-nas um grande fardo para as famílias, por serem vistas como pessoas improdutivas. Desse modo, Martins (2015) destaca outras finalidades para as pessoas com deficiência durante esse período,

Havia, também, outros destinos para as pessoas com deficiência em geral: eram utilizadas para a mendicância, para serviços simples e humilhantes, como o de bobos para divertimento da corte ou de ricos senhores e, também, enquanto objeto de espetáculo circense, adquirindo, assim um valor mercantil (Martins, 2015, p. 15).

Durante a Antiguidade, a ideia de um homem perfeito, livre de qualquer imperfeição ou anormalidade, foi amplamente difundida e aceita. Em Esparta, o cuidado com as crianças compreendia desde a concepção e gravidez, e as crianças que nasciam com alguma deficiência eram eliminadas, sendo jogadas do alto dos montes ou abandonadas em lugares desertos, para morrerem de fome, sede ou por ataques de animais selvagens (Martins, 2015).

Conforme Pereira e Saraiva (2017), todas essas práticas eram aceitas pela sociedade e tinham suporte em leis da época, e ressaltam que,

Não muito diferente das culturas espartanas e gregas, na cultura romana as leis garantiam o direito de viver apenas para as crianças que não apresentassem nenhum sinal de malformação congênita ou doenças graves, na medida em que, para aquela sociedade, tais crianças seriam inúteis (Pereira; Saraiva, 2017, p. 172).

Assim, na antiga civilização egípcia, a punição para aqueles que desrespeitavam a lei era severa e incluía a mutilação de partes do corpo, como mãos, orelhas, língua e órgãos genitais. Essas punições frequentemente resultavam em deficiências, o que associava as pessoas com deficiência à maldade ou ao pecado (Martins, 2015).

No período medieval, com o desenvolvimento das ideias cristãs, que preconizavam o amor, a compaixão e a tolerância aos desamparados, as pessoas com deficiência começaram a ser reconhecidas como filhos de Deus, possuidoras de alma (Chahini, 2016; Martins, 2015). Nesse sentido, Mazzotta (2011) destaca que,

A própria religião, com toda a sua força cultural, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, ser perfeito, inculcava a ideia de condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo “parecidos com Deus”, os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana (Mazzotta, 2011, p. 16).

A partir dessa concepção, as pessoas com deficiência não estariam mais sujeitas à eliminação. Em relação às crianças, Martins (2015, p. 21) afirma que “[...] passaram a ser vistas como representantes da pureza e da inocência, sendo assim inadmissível a sua eliminação ou abandono, mesmo quando nasciam frágeis, malformados ou defecientes”. Entretanto, a percepção da sociedade em relação a estas pessoas permaneceu inalterada, elas eram ignoradas, consideradas malignas e merecedoras de punição, continuavam a ser usadas para entretenimento nas cortes e ainda dependiam de ajuda para sobreviver (Chahini, 2016).

Durante a Idade Moderna houve notáveis avanços no campo da ciência e da medicina, impulsionados pela influência das ideias humanistas e pelo progresso das pesquisas voltadas para pessoas com deficiência. No período que abrangeu aproximadamente os séculos XV ao XVIII, a visão humanista surgiu como uma força relevante. Os humanistas enfatizavam a importância do ser humano, valorizando a razão, a educação e a busca pelo conhecimento (Chahini, 2016, Martins, 2015; Fernandes, 2018). Nesse contexto, registram-se os primeiros esforços conhecidos para o atendimento às pessoas com deficiência, que foram direcionadas às pessoas surdas. Entre os pioneiros, destaca-se Pedro Ponce de León, natural da Espanha, que durante o período de 1541 a 1549 ensinou crianças surdas pertencentes à nobreza espanhola. Outro nome relevante nesse contexto é o de John Wallis, que viveu entre 1616 e 1703 e dedicou-se ao desenvolvimento da oralização para os surdos (Martins, 2015).

Assim, na França, em 1620, Jean-Paul Bonet publicou a obra “Redação das letras e a arte de ensinar os mudos a falar”, que abordava a educação de pessoas com surdez. Ainda na França, em 1770, na cidade de Paris, o Abade Charles L’Eppée funda a primeira instituição destinada à educação das pessoas surdas (Mazzotta, 2011). É relevante mencionar também a contribuição de Thomas Willis (1621-1675) no contexto das pessoas com deficiência intelectual: ele desafiou a concepção predominante da época, que associava essas deficiências a influências demoníacas, e propôs uma perspectiva baseada em problemas neurológicos (Martins, 2015).

Em relação às pessoas com deficiência visual, as primeiras instituições que se dedicaram a atender este público remontam ao Século IV e se caracterizavam como assistencialistas, sem apresentar intenções voltadas para a educação. Em 1784, Valentin Haüy fundou em Paris o Instituto de Jovens Cegos, que utilizava como método as letras em relevo para ensinar pessoas cegas a ler e escrever (Mazzotta, 2011; Martins, 2015). Desse modo, “A partir das mudanças sociais ocorridas com a ascensão da burguesia, a deficiência passa a ser associada a uma disfunção orgânica. Começa-se então, a reconhecer a necessidade de tratar aqueles que a apresentam e não a puni-los” (Martins, 2015, p. 25). A partir desse cenário, o paradigma da segregação é evidenciado na Figura 11, e se caracteriza pelo isolamento, institucionalização e assistencialismo às pessoas com deficiência. Na ilustração, percebemos dois círculos distintos que não estão conectados, representando o paradigma da segregação. No círculo menor estão representadas as pessoas com deficiência, que eram direcionadas para internação em asilos e hospitais.

O caráter assistencialista é uma das marcas desse paradigma, em que as pessoas com deficiência eram consideradas incapazes e enviados para instituições de internação sob os cuidados do Estado. A esse respeito, Fernandes (2006) destaca que,

Nos séculos XVIII e XIX, foram criadas centenas de instituições na Europa e em países colonizados por europeus, quase todas de caráter assistencialista e filantrópico, nas quais se destacava o trabalho manual para o treinamento industrial. As instituições funcionavam como asilos, já que abrigavam e alimentavam os internos, oferecendo instrução básica na leitura, escrita e cálculos; OFICINAS DE PRODUÇÃO, pois as pessoas com deficiência constituíam mão de obra barata no processo inicial de industrialização (Fernandes, 2006, p. 23-24).

Nesse contexto, prevaleceu a ideia de que as “pessoas com deficiência poderiam ser ajustadas em ambientes segregados, isoladas do restante da sociedade, o que fortaleceu os estigmas e a rejeição” (Xavier; Silveira, 2020, p. 289). As pessoas com deficiência eram excluídas do convívio social e consideradas anormais, acreditando-se que essa separação fosse uma forma de proteção. De acordo com Sousa (2019), a construção de asilos e hospitais para o atendimento clínico desses sujeitos era uma prática corriqueira naquela época.

A Educação Especial tem suas raízes fundamentadas nas contribuições pioneiras do médico Jean Marc Gaspar Itard, a partir do trabalho desenvolvido com o menino que ficou conhecido como Victor de Aveyron, encontrado na Floresta de La Caune, próximo da cidade de Paris, em 1797. Victor foi enviado para o Instituto de Surdos Mudos de Paris e examinado por uma comissão de especialistas que atestaram a condição de idiota⁷ (Martins, 2015).

⁷ Idiota - termo utilizado, na época para caracterizar a pessoas com deficiência intelectual (Martins, 2015).

No início do século XIX, Itard publica a obra “Mémoire sur les premiers développements de Victor de l'Aveyron”, em 1801, em que detalha o método adotado com Victor. Os princípios e abordagens propostos por Itard, como individualização, atenção às necessidades específicas do aluno, adaptação do ambiente de aprendizagem e promoção de uma relação empática e afetiva, continuam a ser indispensáveis no apoio às pessoas com deficiência. A obra de Itard representa um marco na história da Educação Especial e serve de referência até os dias atuais (Martins, 2015).

Esse modelo de atendimento não obteve o resultado esperado, que era a recuperação das pessoas com deficiência. Nesse sentido, as instituições aproveitavam a mão de obra dessas pessoas para sustentar suas atividades, em detrimento do desenvolvimento desses sujeitos, conforme asseveram Silva e Diniz (2017):

No final do século XIX, as instituições desenvolveram um sentimento de descrença quanto à recuperação das pessoas com deficiência e as intervenções passaram a focar os trabalhos manuais visando a mantê-las ocupadas e produtivas. Entende-se que o aumento nas atividades consideradas exclusivamente mecânicas buscava a aquisição de recursos destinados à sustentação das instituições e não o desenvolvimento integral desses sujeitos (Silva; Diniz, 2017, p. 36-37).

A imagem do paradigma da integração ilustrado na Figura 11 apresenta dois círculos distintos: um círculo maior representa as pessoas sem deficiência, enquanto um círculo menor está contido dentro do primeiro, representando as pessoas com deficiência. É possível observar o paradigma da integração, o qual envolve a existência de dois sistemas de ensino: a educação especial e o ensino regular. O sistema de educação especial destina-se às pessoas com deficiência, enquanto o ensino regular é voltado para os sujeitos sem deficiência. Essa representação visual ilustra a coexistência desses dois sistemas educacionais distintos.

A representação dos dois círculos sugere uma divisão entre esses dois grupos, um com as pessoas sem deficiência ocupando uma posição de maior destaque e as pessoas com deficiência sendo colocadas em um espaço menor e secundário. Nessa perspectiva, Fernandes (2006) enfatiza que este paradigma,

[...] resultou em uma separação de dois contextos de educação – regular e especial – na medida em que as práticas no segundo, tinham como objetivo fazer o aluno ingressar no sistema comum. A educação especial passou a ser compreendida como um sistema paralelo e localizado hierarquicamente, subalterno ao ensino regular (Fernandes, 2006, p. 31).

No Século XX, a medicina avançou e, de acordo com Fernandes (2018), o modelo médico da deficiência se fortaleceu. Nessa perspectiva, as pessoas com deficiência eram consideradas enfermas e necessitavam de tratamento para se adequarem à vida em sociedade.

Segundo Guimarães (2020), o paradigma em questão tem como alicerce o modelo médico da deficiência que,

[...] vigorou durante muitos anos e que ainda deixa registros no tempo em que vivemos, uma vez que muitas pessoas com deficiência ainda são tratadas como se deveriam ser “melhoradas”, ou são consideradas, mesmo que de forma velada, como doentes e incapazes nos meios em que vivem. [...] O modelo médico considera a incapacidade como um problema da pessoa, causado por um desvio ou uma doença. Assim, seria necessário buscar tratamento através da assistência médica e profissional (Guimarães, 2020, p. 36).

Após a Segunda Guerra Mundial, em 1945, representantes de mais de 50 países se reuniram na cidade de São Francisco, nos Estados Unidos da América (EUA), com o objetivo de estabelecer a Organização das Nações Unidas (ONU). Essa entidade internacional foi fundada com o compromisso de promover a paz e a segurança, em um mundo assombrado por grandes conflitos (Martins, 2015). Os representantes dos países que estavam presentes na criação da ONU se comprometeram a não cometer novamente os atos degradantes que foram praticados contra os seres humanos durante as duas grandes guerras. (Martins, 2015).

Em 1948, na cidade de Nova York (EUA) foi proclamada a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que em seu Artigo 1º declara que “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (ONU, 1948, p. 2). A DUDH, em seu art. 25, faz referência às pessoas com deficiência quando utiliza o termo “pessoas com invalidez”, o que está demonstrado no trecho,

1. Toda a pessoa tem direito a um nível de vida suficiente para lhe assegurar e à sua família a saúde e o bem-estar, principalmente quanto à alimentação, ao vestuário, ao alojamento, à assistência médica e ainda quanto aos serviços sociais necessários, e tem direito à segurança no desemprego, na doença, na invalidez, na viuvez, na velhice ou noutros casos de perda de meios de subsistência por circunstâncias independentes da sua vontade (ONU, 1948, p. 5).

Outro marco na mudança de percepção em relação às pessoas com deficiência que se pode destacar foi a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, elaborado na Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1975. Essa declaração fomentou ações no sentido da garantia dos direitos das pessoas com deficiência. De acordo com Martins (2015, p. 62), difundiu-se “uma nova visão a respeito das pessoas que apresentavam deficiência e da denominada Educação Especial, com base no paradigma da Integração”.

Segundo Mantoan (2015), o movimento de integração na educação teve início no final da década de 1960 nos países nórdicos⁸, com o objetivo de questionar a segregação das pessoas com deficiência na escola regular. Para Mantoan (2015, p. 26), a partir desse paradigma “[...] o aluno tem acesso às escolas por meio de um leque de possibilidades educacionais, que vai de inserção às salas de aula do ensino regular ao ensino em escolas especiais”.

Nesse sentido, as iniciativas de integração das pessoas com deficiência na escola regular iniciaram-se a partir do século XX. Neste paradigma, os estudantes com deficiência seriam admitidos na escola regular por meio das classes especiais, o que é considerado como integração parcial, como forma de preparação, e só depois seriam inseridos na sala regular, assim denominada de integração total (Campbell, 2009). Essa concepção se fundamentava na ideia de que os estudantes deveriam se ajustar à escola, sem serem proporcionadas quaisquer formas de adaptação que lhes permitissem permanecer na escola regular. A esse respeito, Campbell (2009) assim se manifesta:

[...] para que ocorresse a integração total, o aluno tinha de se adequar à escola, que se mantinha inalterada, e deveria ser capaz de acompanhar o currículo desenvolvido no ensino regular. A maioria dos alunos não conseguia atingir os níveis mais elevados de ensino, permanecendo toda a vida nessa mesma classe especial. Na verdade, a escola era dividida em dois grandes blocos: a educação regular e a educação especial (Campbell, 2009, p. 134).

A Educação Especial, nessa perspectiva, revela um caráter seletivo. De acordo com Mantoan (2015, p. 27), na “[...] integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas do ensino comum, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptar às suas exigências”. Nesse sentido, Sasaki (2006) destaca que a educação especial era estruturada em escolas especiais e classes especiais, sendo que as escolas especiais eram administradas por organizações da sociedade civil e contavam com apoio financeiro do governo. Já as classes especiais, que funcionavam no interior das escolas regulares, mantinham os estudantes separados dos demais, sem interação. Ou seja, a "integração, apesar de todos os seus méritos, continua sendo segregadora" (Sasaki, 2006, p. 4).

⁸ Os países nórdicos constituem uma região da Europa setentrional e do Atlântico Norte, composta pela Dinamarca, Finlândia, Islândia, Noruega e Suécia, e as regiões autónomas das Ilhas Faroé, arquipélago da Åland e Groenlândia (Wikipedia, 2023, s/p).

Nessa ótica, os estudantes da educação especial eram aqueles que não se adequavam ao ensino regular, selecionados a partir de laudos médicos e queixas das escolas. Nesse contexto, Mantoan (2015) salienta que,

Historicamente as escolas e classes especiais foram constituídas por alunos alegadamente não estavam aptos a acompanhar seus colegas turma: indisciplinados, filhos de lares pobres, negros e outros. Esse mecanismo, ancorado em laudos médicos e queixas escolares, promoveram uma verdadeira eugenia, retirando das classes comuns aqueles que poderiam ameaçar o modelo de excelência (Mantoan, 2015, p. 37).

Desta forma, a sociedade permanecia inalterada em suas estruturas e mostrava pouca disposição para promover a inclusão das pessoas com deficiência nos espaços sociais. No contexto da integração escolar, os estudantes que precisavam de adaptações não recebiam nenhum tipo de suporte e eram obrigados a se ajustar às condições impostas pela sociedade; Sasaki (2006) evidencia que, nesse período,

[...] a sociedade, praticamente de braços cruzados, aceita receber pessoas com deficiência desde que estas sejam capazes de: Moldar-se aos requisitos dos serviços especiais separados (classe especial, escola especial etc.), acompanhar os procedimentos tradicionais (de trabalho, escolarização, convivência social etc.) e contornar os obstáculos existentes no meio físico (espaço urbano, edifícios, transportes etc.) (Sasaki, 2006, p. 4).

A partir dos anos de 1990, iniciaram-se questionamentos acerca da capacidade desse modelo em atender às necessidades educacionais das pessoas com deficiência. Nesse período, os movimentos em prol da inclusão se fortaleceram, contestando o paradigma da integração e exigindo uma escola que acolhesse todos os estudantes, independentemente de suas diferenças. Na quarta imagem da Figura 11, inclusão, é possível observar um único círculo no qual todas as pessoas compartilham dos mesmos espaços; nessa concepção, as pessoas são respeitadas pelas suas diferenças, sem distinção entre elas. Essa representação visual ilustra a valorização da diversidade e a busca por uma convivência inclusiva.

De acordo com Martins (2015), alguns documentos internacionais desempenharam um papel fundamental no avanço da ideia de inclusão escolar em todo o mundo. O primeiro deles foi a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”, proclamada durante a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, no ano de 1990. Nela foram estabelecidas algumas metas, dentre elas a “[...] universalização da educação básica para todos; redução do analfabetismo de pessoas adultas a metade do que fora constatada em 1990; eliminação das diferenças entre os gêneros” (Martins, 2015, p. 69).

O segundo refere-se à Declaração de Salamanca, aprovada na Conferência Mundial sobre as Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, realizada na Espanha, em 1994. Os representantes de governos e organizações não governamentais, assumiram o compromisso de promover uma escola para todos, considerando as especificidades de cada estudante (Fernandes, 2006). A partir dessa Declaração, o termo "necessidades educacionais especiais" passou a abranger tanto as pessoas com deficiência quanto aquelas com dificuldades de aprendizagem no âmbito educacional (Guimarães, 2020). Nesse sentido, a Declaração de Salamanca proclama que,

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

A ideia de inclusão recebeu um impulso significativo com a publicação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Essa convenção foi elaborada durante uma reunião da Assembleia Geral das Nações Unidas em 2006, na qual os representantes dos países membros reconheceram o direito à educação das pessoas com deficiência. A convenção estabeleceu que os Estados devem garantir um "sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida" para as pessoas com deficiência (Brasil, 2010a, p. 47).

O paradigma da inclusão confronta o Modelo Médico da Deficiência e se sustenta no Modelo Social da Deficiência, conforme descrito por Guimarães (2020, p. 148), ao afirmar que "A deficiência deixou de estar localizada apenas no sujeito, pois passou a ser entendida na interação com o ambiente, tornando-se uma questão social". Nesse sentido, é necessário que a sociedade promova mudanças visando a eliminação das barreiras que impedem a participação plena das pessoas com deficiências nos espaços sociais. No Modelo Social de Deficiência "[...] não é a pessoa com deficiência que precisa mudar para se adaptar ao meio social, mas é a

sociedade que precisa se adaptar para acolher as diferenças das pessoas” (Guimarães, 2020, p. 37).

Nesse contexto, a escola é entendida como um lugar que valoriza as diferenças, onde todos os estudantes são respeitados em suas especificidades e nenhum conhecimento é mais importante que o outro (Oliveira, 2019). Além disso, entende-se que incluir implica em assegurar que todos tenham acesso, permaneçam e aprendam na escola, segundo as palavras de Mantoan (2015, p. 56) ao destacar que “incluir é não deixar ninguém fora da escola comum, ou seja, ensinar a todas as crianças indistintamente”. Nessa perspectiva, inclusão é não deixar ninguém fora da escola regular, é ensinar a todos sem distinção de origem, cor, raça, sexo, idade ou deficiência. De acordo com Campbell (2009), nesse paradigma, a escola desempenha um papel fundamental ao identificar as necessidades individuais dos estudantes e ao promover a implementação de ações pedagógicas que garantam o aprendizado de todos no ambiente escolar.

Para Sasaki (2005), o paradigma da inclusão,

[...] consiste em adequar os sistemas sociais gerais da sociedade de tal modo que sejam eliminados os fatores que excluam certas pessoas do seu seio e mantinham afastadas aquelas que foram excluídas. A eliminação de tais fatores deve ser um processo contínuo e concomitante com o esforço que a sociedade deve empreender no sentido de acolher todas as pessoas, independentemente de suas diferenças individuais e de suas origens na diversidade humana “consiste em adequar os sistemas sociais gerais da sociedade de tal modo que sejam eliminados os fatores que excluam certas pessoas do seu seio e mantinham afastadas aquelas que foram excluídas” (Sasaki, 2005, p. 21).

Ou seja, no paradigma da integração, a educação especial se caracterizava como substituto do ensino regular, resultando no atendimento de estudantes com deficiência em entidades especializadas, escolas e classes especiais (Chiaradia; Caron, 2019). Por outro lado, na perspectiva da inclusão, a educação especial passa a fazer parte da proposta pedagógica da escola regular.

Na próxima seção serão abordados alguns aspectos da historicidade da Educação Especial no Brasil.

4.2 O contexto da educação especial no Brasil

A educação especial no Brasil, segundo Martins (2015), é caracterizada por períodos distintos que abrangem desde a época colonial até os dias atuais, incluindo o período imperial (1822 a 1889), de 1889 a 1950 e pós-1950. No período colonial, que compreende a chegada dos primeiros colonizadores até o início do século XIX, a educação no Brasil era limitada e voltada, principalmente, para os filhos da elite branca. As pessoas com deficiência eram excluídas das

oportunidades educacionais, sendo marginalizadas e vistas como incapazes de receber qualquer tipo de educação (Martins, 2015).

A concepção dos indígenas em relação aos membros que nasciam com alguma deficiência era variada e dependia de cada cultura. Em algumas eram rejeitados e eliminados, pois acreditavam que eles traziam maldição para toda a tribo. Conforme explica Figueira (2021),

Muitos relatos de historiadores e antropólogos registraram várias práticas de exclusão entre os índios. Quando nascia uma criança com deformidade física, era imediatamente rejeitada acreditando-se que traria maldição para toda a tribo, dentre outras consequências. Uma das formas de se livrar desses recém-nascidos era abandoná-los nas matas, ou atirá-los de montanhas e, nas mais radicais atitudes, até sacrificá-los em chamados rituais de purificação (Figueira, 2021, p. 20).

Outros povos indígenas valorizavam as habilidades únicas de pessoas com deficiência, considerando-as como condutoras de conhecimentos espirituais especiais ou habilidades sobrenaturais, ao invés de excluí-las (Figueira, 2021).

De acordo com Rodrigues Neto e Leal (2019, p. 124) “Nesse período, os únicos serviços que se destacaram foram os de cunho assistencialista, por meio dos hospitais instalados pelos jesuítas ou pelo serviço de proteção às crianças abandonadas na roda dos expostos⁹, com a permissão da Coroa portuguesa”. Em relação à Companhia de Jesus, também conhecida como Jesuítas, era uma ordem religiosa da igreja católica, que chegou ao Brasil em 1549 e foi expulsa no século XVIII, que centrava seus esforços em catequizar os indígenas e filhos de colonos e na formação de sacerdotes (Martins, 2015).

A época do Brasil Império (1822 a 1889) se destaca pelas primeiras ações governamentais de atendimento às pessoas com deficiência. Segundo Martins (2015), não existia qualquer tipo de atendimento às pessoas com deficiência no Brasil até as primeiras décadas do século XIX. Na segunda metade do Século XIX, no reinado de Dom Pedro II, foram criadas duas instituições de ensino destinadas a atender às pessoas com deficiência, representando um marco inicial da educação especial no país. A primeira delas foi o Imperial Instituto de Meninos Cegos, instituição criada em 12 de setembro de 1854 através do Decreto 1.428, com sede na cidade do Rio de Janeiro. Começou a oferecer educação primária e assistência às crianças cegas (Martins, 2015; Jannuzzi, 2012).

⁹ A Roda dos Expostos “teve origem na Itália durante a Idade Média a partir do trabalho de uma irmandade de Caridade e da preocupação com o grande número de bebês encontrados mortos. Tal Irmandade organizou em um hospital em Roma um sistema de proteção à criança exposta ou abandonada” (Figueira, 2021, p. 34). No Brasil, a Roda dos Expostos se manteve em atividade de 1726 a 1950.

Essa iniciativa teve um impacto significativo no desenvolvimento da educação da educação especial no Brasil, abrindo caminho para futuras instituições e programas voltados para o atendimento a pessoas com deficiência (Jannuzzi, 2012; Martins, 2015). O Imperial Instituto de Meninos Cegos, atualmente conhecido como Instituto Benjamin Constant (IBC), desempenha um papel importante na promoção da inclusão, oferecendo serviços especializados no atendimento às pessoas com deficiência visual no Brasil; são eles: capacitação de profissionais, orientação a escolas e instituições, consultas oftalmológicas e produção de materiais impressos em Braille (Martins, 2015).

O Instituto de Surdos-Mudos (ISM), fundado em 1857, também na cidade do Rio de Janeiro, constitui a segunda instituição relevante nesse contexto. Atualmente, é conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), designação estabelecida pela Lei nº 3.198 de julho de 1957. Este instituto se destaca no desenvolvimento da educação de surdos no país, contribuindo para a inclusão da comunidade surda em todos os espaços sociais (Jannuzzi, 2012, Martins, 2015). Essas instituições, nesse período, atendiam às pessoas cegas e surdas filhas da nobreza, considerando que a população em geral não era atendida.

Outra instituição que deve ser mencionada é o Hospital Estadual de Salvador, no estado da Bahia, que hoje é conhecido como Hospital Juliano Moreira. Foi fundado em 1874 e se dedicava ao atendimento de pacientes com deficiência intelectual, mas não se caracterizava como uma instituição educacional, conforme ressalta Mazzotta (2011, p. 31): “há, no entanto, informações insuficientes para a caracterização como educacional. Poderia tratar-se de assistência médica a crianças deficientes mentais e não propriamente de atendimento educacional, ou ainda, atendimento médico-pedagógico”.

Segundo Jannuzzi (2012), o atendimento destinado aos estudantes com deficiência no IBC e no INES era considerado insatisfatório. Isso se torna evidente ao observar que, em 1874, o IBC atendia somente 35 cegos, enquanto o INES atendia apenas 17 surdos. Porém, de acordo com Jannuzzi (2012, p. 13), as criações destes institutos “[...] abriram alguma possibilidade para a discussão dessa educação, no I Congresso de Instrução Pública, em 1883, convocado pelo Imperador em 1882. Entre os temas deste Congresso constava a sugestão do currículo de formação de professor para cegos e surdos”. Com o fim do período imperial, o Brasil já possuía oito instituições dedicadas ao atendimento das pessoas com deficiência, uma afirmação reforçada por Martins (2015) ao enfatizar que,

Até o final do império, existiam no Brasil apenas duas instituições para deficientes mentais, e seis para deficientes da visão, da audição e para as pessoas com as múltiplas deficiências, graças à iniciativa de profissionais e de pessoas sensibilizadas com a

situação de tais indivíduos, que, no entanto encontraram precário apoio governamental (Martins, 2015, p. 84).

No período compreendido entre 1889 e 1950, a educação especial foi marcada pelo estabelecimento de instituições governamentais e filantrópicas destinadas ao atendimento de pessoas com deficiência. Nesse ambiente, o foco estava na assistência e acolhimento desses sujeitos, buscando suprir suas necessidades educacionais e promovendo cuidados específicos (Martins, 2015; Mazzotta, 2011).

A Proclamação da República (1889) marcou o início de um novo capítulo da história do Brasil, sendo que a Constituição de 1891 estabeleceu a forma de governo e concedeu autonomia aos estados para administrar o ensino em todos os níveis. No entanto, o que acontecia na realidade era que o governo federal controlava o ensino superior em todo o país e a educação em todos os níveis no Distrito Federal, ficando aos estados o dever de atuar no ensino primário e profissional (Martins, 2015).

Nesse contexto, sob a orientação dos médicos Juliano Ferreira e Fernando Figueira, foi estabelecida uma escola destinada a crianças tidas como anormais¹⁰, localizada no anexo do Hospital dos Alienados, no ano de 1904, na cidade do Rio de Janeiro. Este cenário evidencia de maneira marcante a significativa influência dos médicos no âmbito da educação voltada para indivíduos com deficiência intelectual, e que pode ser observado nas palavras de Jannuzzi (2012, p. 31-32) ao reafirmar que “Os médicos também perceberam a importância da pedagogia, criando instituições escolares ligadas a hospitais psiquiátricos, congregando crianças bem comprometidas em seu quadro geral e que estavam segregadas socialmente junto a adultos loucos”.

Em relação à educação dos sujeitos com deficiência intelectual, um evento importante ocorreu em 1913, com a publicação do trabalho “A Educação da Infância Anormal da Inteligência no Brasil” pelo professor Clementino Quaglio (1872-1948). Esse trabalho teve um impacto relevante no Brasil, por utilizar a escala de inteligência de Binet-Simon¹¹ (Martins, 2015).

A partir da utilização desta escala, ocorreu um efeito segregacionista que caracterizou a educação especial. Essa abordagem classificava os estudantes em categorias de “normais” e

¹⁰ Anormais - termo utilizado para se referir às pessoas com deficiência.

¹¹ Embora os testes de inteligência tenham estado presentes em diferentes momentos e locais da história, foi a partir de procedimentos padronizadores de aplicação e interpretação, com uso em diferentes contextos sociais, que eles tomaram proporções de importância mundial. Esse processo de padronização partiu da publicação dos estudos dos franceses Alfred Binet e Théodore Simon a partir de escalas métricas com mensuração de níveis mentais de crianças e adolescentes em estudos realizados na Europa no início do século XX, que provocaram importantes mudanças no contexto das pesquisas em educação e psicologia (Teixeira, 2019, p. 4).

“anormais”, determinando quem seria considerado apto ou não para frequentar a escola regular. Essa classificação baseada na capacidade intelectual contribuiu para uma educação segregada, na qual os estudantes com deficiência intelectual eram excluídos da escola regular; desse modo, Teixeira (2019) ressalta que,

[...] o teste de Binet-Simon, a partir de uma escala de Inteligência, se constituiu como um instrumento de poder dos profissionais da saúde, como a classe médica que definia. Assim, por meio do diagnóstico, era determinado quem podia ou não frequentar uma escola normal do ensino regular; participar ou não de espaços especiais de educação, mesmo limitados ao contexto da preparação do sujeito para viver nos mesmos espaços daqueles considerados normais (Teixeira, 2019, p. 23).

Vale ressaltar que outros trabalhos relevantes também foram publicados nesse período, abordando a educação de pessoas com deficiência intelectual. Entre eles, destacamos a tese do médico Ulisses Pernambucano de Mello Sobrinho, defendida em 1918, com o título “Classificação das crianças Anormais: a parada do desenvolvimento intelectual e suas formas; instabilidade e a astenia mental”, e também as duas obras de Basílio de Magalhães: “Tratamento e Educação das crianças anormais da inteligência” e “A educação da infância anormal e das crianças mentalmente atrasadas na América Latina”, ambas publicadas na cidade do Rio de Janeiro (Mazzotta, 2011).

Ainda nesse contexto, Helena Antipoff, de origem russa e com formação em Psicologia e Pedagogia, instala-se no Brasil em 1929, na cidade de Belo Horizonte, e se destaca por organizar as primeiras classes especiais para estudantes com deficiência no ensino regular (Martins, 2015). De acordo com Martins (2015), Antipoff influenciada pelos estudos de Alice Descoendres, fundamentou o ensino nas classes especiais para estudantes com deficiência em cinco princípios, são eles:

1) atividade própria do aluno, que deve ser garantida através da criação de oportunidades para ação; 2) educação sensorial e ensino indutivo; 3) concentração de diversos ramos de ensino em torno de assuntos concretos e ao nível de interesse das crianças; 4) individualização do ensino, de maneira a atender às necessidades de cada aluno; 5) caráter utilitário do ensino especial, e forma que a criança seja preparada para a vida em sociedade, dependendo dos outros o mínimo possível (Martins, 2015, p. 92).

A educadora Helena Antipoff publicou vários trabalhos, individualmente ou em colaboração com outros especialistas, que contribuíram para o avanço da educação especial no Brasil e defenderam a capacitação de professores para atuar na educação especial (Martins, 2015). Conforme Martins (2015), para Antipoff os educadores deveriam ser preparados para atender às necessidades individuais de cada estudante. Suas principais obras podem ser encontradas no Quadro 3.

Quadro 3 - Principais publicações de Helena Antipoff

Ano	Trabalho
1930	Ideias e interesses das crianças de Belo Horizonte
1931	Desenvolvimento mental das Crianças de Belo Horizonte
1932	Organização das Classes nos Grupos escolares de Belo Horizonte
1932	Monografia de uma Classe Escolar
1933	Teste Prime
1933	Infância Excepcional – 3 volumes
1934	Ortopedia Mental nas Classes Especiais

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nesse cenário, observa-se um fortalecimento e crescimento das instituições filantrópicas dedicadas ao atendimento de pessoas com deficiência em todo o país – em sua maioria fundadas por estudiosos, pessoas com deficiência e seus familiares. Nesse sentido, Mazzotta (2011) ressalta que os pais têm impulsionado melhorias no atendimento a pessoas com deficiência, alcançando serviços e recursos especiais por meio de grupos de pressão, o que resulta em avanços principalmente para os deficientes intelectuais e auditivos.

Nessa perspectiva, cabe ressaltar a Sociedade Pestalozzi do Brasil, fundada na cidade do Rio de Janeiro, em 1945, por Helena Antipoff, que se destacou na formação de professores para instituições especializadas (Martins, 2015; Mazzotta, 2011).

Outra instituição neste período a se destacar é a Fundação para o Livro do Cego do Brasil, criada em 1946, em São Paulo, por Dorina Nowill e colaboradoras. Nowill era cega e se notabilizou pela sua defesa dos direitos das pessoas cegas no Brasil.

Em 1954 é instituída a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), entidade que se tornou conhecida na defesa dos direitos das pessoas com deficiência no país. Segundo Martins (2015), durante esse período, várias instituições filantrópicas dedicadas ao atendimento às pessoas com deficiência foram criadas e merecem reconhecimento; o autor destaca que,

Outras instituições surgiram, em todo o país, para o atendimento a educandos com deficiência, sendo a maioria de cunho filantrópico, entre os quais podemos citar: Instituto Pestalozzi de Canoas (1926), Instituto Padre Chico (São Paulo, 1928), Instituto Santa Terezinha (Campinas/SP, 1929), Instituto dos Cegos do Recife (1935), Instituto de Cegos da Bahia (1936), Instituto São Rafael (Taubaté/SP, 1940), Escola Ulisses Pernambucano (1941), Instituto Santa Luzia (Porto Alegre, 1941), Escola Alfredo Freire (Recife, 1942), Instituto de Cegos do Ceará (Fortaleza, 1943), Instituto de Cego da Paraíba Adalgisa Cunha (João Pessoa, 1944), Instituto de Cegos do Paraná (Curitiba, 1944), Lar Escola São Francisco (São Paulo, 1943), Associação de Assistência à Criança Defeituosa (São Paulo, 1950), Instituto de Proteção aos Cegos e Surdos-Mudos o Rio Grande do Norte (Natal, 1952), Clínica Pedagógica Professor

Heitor Carrilho (Natal, 1954), Escola Especial Experimental (Porto Alegre, 1956) (Martins, 2015, p. 99).

No período pós-1950 surgem iniciativas do governo federal em assumir educação especial no país, com a realização de campanhas que tinham a finalidade de suscitar na sociedade brasileira a reflexão em relação à educação das pessoas com deficiência e viabilizar o atendimento educacional dessas pessoas em todo o país (Rodrigues Neto; Leal, 2019). Segundo os autores, foram realizadas quatro campanhas, conforme descrito no Quadro 4.

Quadro 4 - Campanhas direcionadas às pessoas com deficiência

Decreto	Campanha	Ano
Decreto N° 42.728	Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB)	1957
Decreto N° 44.236	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes	1958
Decreto N° 48.252	Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC)	1960
Decreto N° 48.961	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME)	1960

Fonte: Rodrigues Neto e Leal (2019).

Nesse contexto, as campanhas foram realizadas até 1964 e influenciaram a redação da primeira LDBEN, com n° 4.024 de 1961, que assegurava o direito à educação dos excepcionais, termo utilizado para se referir às pessoas com deficiência nesse período (Martins, 2015; Rodrigues Neto; Leal, 2019).

A educação especial, conforme estabelecida nos artigos 88 e 89 da LDBEN/1961, é influenciada pelos movimentos de integração escolar, preconizando que a educação dos “excepcionais”¹² deveria ocorrer, quando possível, na escola regular, conforme descrito a seguir.

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (Brasil, 1961, s/p).

Embora o direito à educação a esses estudantes seja preconizado pela constituição, na realidade, a prática predominante consistia em encaminhá-los para instituições especializadas.

Embora garantida legalmente, a educação dos denominados excepcionais *no que fosse possível*, deveria se enquadrar no sistema geral de educação. Essa condição deixava uma margem para que, no caso de não ser considerado possível o atendimento educacional desses educandos no sistema regular de ensino, eles deveriam ser

¹² Excepcional - termo utilizado para se referir às pessoas com deficiência na década de 1960 no Brasil.

enquadrados no subsistema especial formados por instituições especializadas (Martins, 2015, p. 100, grifo do autor).

A LDBEN de 1961 sofreu alterações pela Lei nº 5.692, de 11 agosto de 1971, considerada a segunda LDBEN, trazendo mudanças em relação ao atendimento às pessoas com deficiência no sistema regular de ensino e ao determinar a responsabilidade dos Conselhos de Educação em estabelecer as normas de atendimento. O art. 9º determina que “Os alunos que apresentam deficiências física ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes conselhos de Educação” (Brasil, 1971, s/p).

Segundo Chahini (2016), havia expectativa de avanço nas políticas de integração para o atendimento de pessoas com deficiência na década de 1970. No entanto, a promulgação da Lei 5.692/71 representou um retrocesso significativo, já que retirou o direito desses estudantes de receberem atendimento no sistema regular de ensino. Ainda em relação a essa lei, “[...] apenas um artigo é dedicado à Educação Especial, deixando para os *competentes Conselhos de Educação* a incumbência de fixarem normas, o que muitas vezes não ocorreu ou aconteceu de maneira tardia” (Martins, 2015, p. 102, grifo do autor). Ainda nesse contexto, é importante mencionar a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), por meio do Decreto nº 72.425, de julho de 1973. O CENESP, órgão vinculado ao MEC, foi estabelecido com a finalidade de organizar e coordenar a política nacional de educação especial no país.

Em 1986, ocorreu uma modificação no CENESP, resultando na criação da Secretaria de Educação Especial (SESPE), nesse mesmo ano foi criada a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência¹³ (CORDE), órgão vinculado à Presidência da República e responsável por coordenar as políticas públicas para a integração da pessoa portadora de deficiência no país. Entretanto, em 1990 a SESPE foi extinta, fazendo com que as questões relacionadas à educação especial se tornassem responsabilidade da Secretaria Nacional de Educação Básica (SENESB). Em 1992, a educação especial recuperou seu status de secretaria dentro da estrutura do MEC, sendo denominada Secretaria de Educação Especial - SEESP (Rodrigues Neto; Leal, 2019; Figueira, 2021).

4.2.1 A educação especial na perspectiva da inclusão: aspectos legais

No término do século XX, o movimento de inclusão no Brasil recebeu um impulso significativo devido às demandas apresentadas pelas organizações da sociedade civil. Essas

¹³ Pessoa Portadora de Deficiência - termo utilizado para se referir às pessoas com deficiência na década de 1980.

demandas tinham como objetivo garantir os direitos das pessoas com deficiência para que pudessem participar plenamente em todos os setores da sociedade

A concepção da inclusão educacional baseia-se na ideia de que as pessoas com deficiência têm o direito de participar em todos os espaços da sociedade, e é responsabilidade desta remover as barreiras que impedem a plena participação desses sujeitos. “Na perspectiva da inclusão, o sistema de ensino é provocado, desestabilizado, pois o objetivo é não excluir ninguém, melhorando a qualidade do ensino das escolas e atingindo a todos os alunos que fracassam nas salas de aula” (Mantoan, 2015, p. 28).

Desse modo, a legislação que aborda a educação inclusiva inclui documentos, leis, decretos, portarias e resoluções, tanto no âmbito internacional quanto nacional. Entre os vários documentos internacionais, podemos mencionar a Declaração de Salamanca de 1994 e a Declaração de Jomtien de 1990, citados no início desta seção, que contribuíram para a instituição de leis de proteção e garantia do direito à educação para as pessoas com deficiência no Brasil e no mundo (Silva; Terra; Duhart, 2019).

Em relação à legislação nacional, destacam-se: Constituição Federal de 1988; Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990); Política Nacional de Educação Especial - PNEE (1994); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (1996); Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva - PNEEPEI (2008); o Plano Nacional de Educação - PNE (2014); Lei Brasileira de Inclusão - LBI (2015); entre outros (Silva; Terra; Duhart, 2019). A intenção desta seção não é apresentar toda a legislação, e sim destacar o que consideramos mais relevante para nosso estudo.

Nesse contexto, foi promulgada a Constituição Brasileira de 1988, amplamente reconhecida como a "Constituição Cidadã", que representa um ponto de referência significativo na proteção e garantia dos direitos sociais, tais como educação, saúde e lazer, para uma parte da população que anteriormente estava excluída desses direitos (Rodrigues Neto; Leal, 2019). Na perspectiva delineada pela Constituição de 1988, a educação é fundamentada em princípios de igualdade, acesso universal e permanência escolar, com destaque para a inclusão educacional com a garantia do AEE, ofertado preferencialmente no ensino regular, como expresso nos Artigos 206 e 208,

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...]

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; (Brasil, 2018, p. 123-124).

A Constituição de 1988 é “considerada um marco histórico e político na trajetória de lutas das pessoas com deficiência em busca de igualdade de oportunidades, além de direitos individuais e coletivos garantidos às pessoas com deficiência” (Rodrigues Neto; Leal, 2019, p. 131). Com o intuito de assegurar esses direitos, foi promulgada a Lei nº 7.853, em 24 de outubro de 1989, a qual, no que diz respeito à educação, estabelece no seu artigo 2º que,

Art. 2º Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Parágrafo único. Para o fim estabelecido no caput deste artigo, os órgãos e entidades da administração direta e indireta devem dispensar, no âmbito de sua competência e finalidade, aos assuntos objetos esta Lei, tratamento prioritário e adequado, tendente a viabilizar, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I - na área da educação:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino;** (Brasil, 1989, s/p, grifo nosso).

Vale destacar que, apesar dos avanços significativos na garantia dos direitos individuais e coletivos das pessoas com deficiência, conforme expresso nesta lei, a área da educação não passou por alterações substanciais. Isso se deve ao fato de a legislação determinar que a matrícula de estudantes com deficiência no sistema regular de ensino deve ocorrer apenas para aqueles que sejam capazes de se integrar a esse ambiente, como especificado no Inciso I, Alínea "f" da referida legislação. Esse critério torna a escola regular inacessível para a maioria dos estudantes com deficiência.

Segundo Oliveira (2022), a implementação dos ideais do neoliberalismo¹⁴ no Brasil durante a década de 1990 prejudicou a efetivação das políticas inclusivas, apesar dos avanços alcançados pela Constituição na garantia dos direitos sociais. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelecido pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, representa um conjunto de direitos e deveres atribuídos às crianças e adolescentes, independentemente de terem deficiência ou não (Brasil, 1990). Esse Estatuto reitera o que está previsto na Constituição de 1988, ao garantir às crianças e adolescentes com deficiência o direito ao AEE, preferencialmente na rede regular de ensino, conforme descrito no artigo a seguir.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; (Brasil, 1990 s/p, grifo nosso).

Para Mazzotta (2011), o Estatuto se destaca como um mecanismo relevante e eficaz para a garantia dos direitos das crianças e adolescentes com deficiência. Decorridos quatro anos, em 1994, é implementada a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), com o propósito de fundamentar e orientar a integração de estudantes portadores de deficiência, condutas típicas¹⁵ e altas habilidades¹⁶ em classes comuns da escola regular, desde que possuíssem condições de acompanhar e realizar as atividades desenvolvidas em sala de aula. “A referida política não garantiu grandes modificações. Do mesmo modo, suas reformulações não asseguraram o desenvolvimento e a valorização dos diferentes potenciais de aprendizagem” (Chiaradia; Caron, 2019, p. 148).

Nessa perspectiva, após oito anos de debates no Congresso Nacional, a atual LDBEN (Lei nº 9.394/1996) foi aprovada em 1996. Essa legislação abrange a Educação Especial em seus Artigos 58, 59 e 60.

¹⁴ Neoliberalismo - “Com fundamento neoliberal, as políticas passaram a ser pautadas no ajuste fiscal e no Estado mínimo. O Estado, por essa perspectiva, deixou de assumir o controle do desenvolvimento social e econômico, consolidado através de bens e serviços, passando a atuar como promotor e regulador desse desenvolvimento, de modo a garantir a ordem interna e a segurança externa” (Rosa, 2014, p. 237).

¹⁵ Condutas Típicas são “Manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado” (Brasil, 1994, p. 13-14).

¹⁶ Altas habilidades: “Notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes, capacidade psicomotora” (Brasil, 1994, p. 13).

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (Brasil, 2017, s/p).

De acordo com a LDB nº 9.394/1996, no Artigo 58, os estudantes portadores de necessidades especiais¹⁷ têm o direito de receber educação na rede regular de ensino. Assim, o poder público deve garantir a matrícula desse segmento de estudantes em escolas e classes regulares, independentemente de suas diferentes condições físicas, motoras, intelectuais, sensoriais ou comportamentais (Brasil, 2017). Conforme estabelecido pelo Artigo 59, os sistemas de ensino têm a responsabilidade de garantir aos estudantes com deficiência um currículo, métodos, recursos e organização específica que atendam às suas necessidades. Essa disposição legal visa assegurar que esses estudantes recebam um atendimento educacional adequado, que considere suas especificidades e promova a inclusão dentro do contexto escolar (Brasil, 2010a).

Em relação às Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001, o Artigo 2º define que

¹⁷ O termo foi substituído pela Lei nº 12.796 de 2013, passando a ser denominado de Estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

os sistemas de ensino devem realizar a matrícula de todos os estudantes, sem qualquer tipo de distinção, enquanto atribui às escolas a responsabilidade de organizar o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais, com o objetivo de garantir a educação para todos. “Art 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (Brasil, 2001, s/p).

Segundo Silva (2012), baseado em Aranha (2004), o Brasil assumiu a liderança nas Américas ao promulgar uma legislação pioneira voltada para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular. É importante destacar que essa resolução foi o primeiro documento a utilizar a expressão "educação inclusiva", conforme evidenciado no parágrafo único do Artigo 3º.

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da **educação inclusiva** (Brasil, 2001, s/p, grifo nosso).

Ainda no âmbito das diretrizes, o contexto inclui a definição dos estudantes com necessidades educacionais especiais no Artigo 5º, que engloba não apenas pessoas com deficiência, mas também outros grupos, como explicado de forma mais detalhada no artigo seguinte.

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

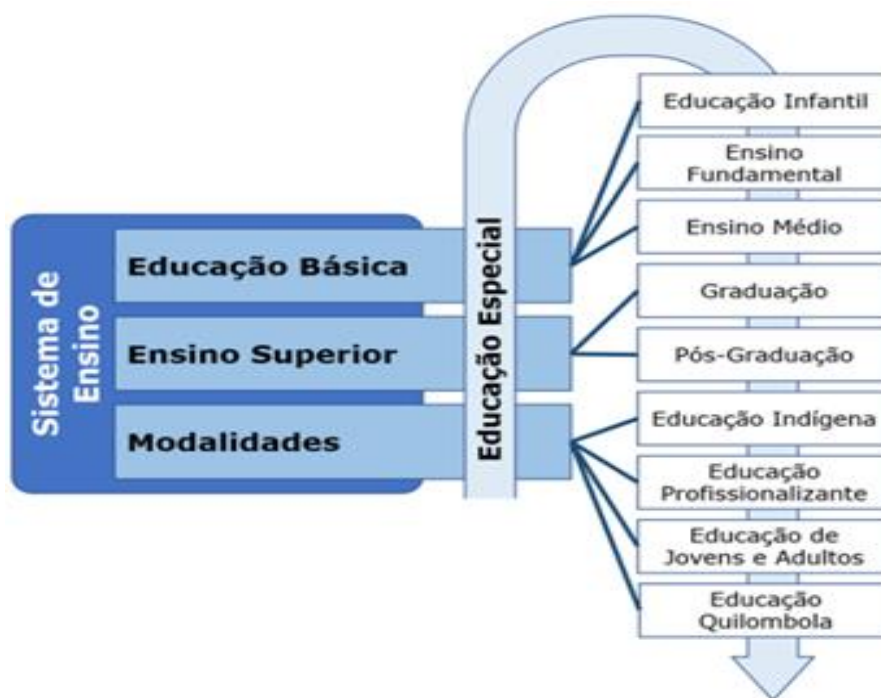
II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (Brasil, 2001, s/p).

A PNEEPEI, estabelecida em 2008, reconhece o direito dos estudantes PEE de estudarem na escola regular e tem como objetivo principal promover a inclusão desses estudantes em todos os aspectos da vida escolar (Brasil, 2010a). De acordo com a PNEEPEI, a educação especial é caracterizada pela sua transversalidade, sendo considerada uma modalidade

de ensino presente em todos os níveis, etapas e modalidades da educação brasileira (Brasil, 2010a), conforme ilustrado na figura a seguir.

Figura 11 - Transversalidade da Educação Especial



Fonte: Silva (2021, p. 3).

Para Mantoan (2015, p. 45-46) a PNEEPEI “[...] e o conjunto de medidas institucionais subsequentes enfraqueceram profundamente o sistema paralelo de educação especial. Além disso, impulsionaram o avanço da inclusão escolar”; isto resultou no aumento das matrículas de estudantes com deficiência na escolar regular, com a consequente diminuição das matrículas em escolas e classes especiais. Nesse sentido, para Silva, Terra e Duhart (2019), a PNEEPEI representa um significativo progresso no que diz respeito ao papel da educação especial no processo de inclusão de estudantes com deficiência. A PNEEPEI orienta a oferta do AEE, que se diferencia do currículo do ensino regular e foi regulamentado pelo Decreto nº 6.571, de 17/09/2008. No entanto, esse decreto foi revogado posteriormente pelo Decreto nº 7.611, de 2011, que trata da Educação Especial, do AEE e dá outras providências (Brasil, 2010a).

O Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009 é um importante documento vigente no Brasil, uma vez que ratifica a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, além de reafirmar o compromisso do país em promover a educação inclusiva e fortalecer os direitos das pessoas com deficiência. Esse documento desempenha um papel relevante na garantia da igualdade de oportunidades e no combate à discriminação,

estabelecendo diretrizes e princípios que visam assegurar a participação das pessoas com deficiência na sociedade e no sistema educacional brasileiro (Brasil, 2009).

Dois decretos que merecem destaque são os Decretos de nº 7.611 e 7.612, ambos promulgados em 2011. O primeiro estabelece que o AEE deve assegurar serviços de apoio especializado com o objetivo de eliminar as barreiras que dificultam o processo de inclusão educacional de estudantes PEE. Esse atendimento ocorre nas SRM, que são espaços fundamentais para o desenvolvimento de uma escola inclusiva, proporcionando recursos e apoio pedagógico para atender às necessidades educacionais específicas dos estudantes PEE matriculados no ensino regular (Brasil, 2011a).

O segundo decreto institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limites, que define e reconhece as pessoas com deficiência, como as “[...] que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2011b, s/p). Para Rodrigues Neto e Leal (2019), o Plano Viver sem Limites busca promover a inclusão e a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência, por meio de ações que envolvem a educação, a saúde, a acessibilidade, a inclusão social e a garantia dos seus direitos fundamentais.

Nesse contexto, o Estatuto da Pessoa com Deficiência é instituído por meio da Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. Esta lei é fruto da luta dos movimentos e organizações que lutam pelos direitos das pessoas com deficiência de participarem de todos os espaços da sociedade. Assim, essa lei se destina a “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015, s/p).

Conforme apresentado nesta seção, o Brasil se destaca pela existência de uma das legislações mais abrangentes em relação à proteção dos direitos das pessoas com deficiência. A construção de uma sociedade inclusiva depende da capacidade dessa sociedade em colocar em prática e utilizar de forma efetiva o conjunto de leis disponíveis.

Na próxima seção destacamos as principais políticas educacionais inclusivas de acesso e permanência direcionadas ao ensino superior.

4.2.2 Políticas educacionais inclusivas de acesso e permanência no ensino superior

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, assegura o direito à educação para todos os cidadãos, e esse direito abrange também as pessoas com deficiência, garantindo-lhes

o acesso ao ensino superior (Brasil, 1988). Para Mantoan e Prieto (2006), a Constituição 88 é clara e revolucionária ao prescrever a inclusão de todos os estudantes no sistema educacional de ensino. Nesse sentido, cabe ao Estado promover políticas educacionais e ações que eliminem as barreiras e proporcionem condições adequadas para que as pessoas com deficiência possam participar do ambiente universitário e alcancem o sucesso acadêmico.

Segundo Wuo e Paganelli (2022), as barreiras são consideradas entraves, obstáculos, atitudes ou comportamentos que impedem as pessoas com deficiência de exercerem seus direitos. A LBI, de 2015, em seu artigo 3º, inciso IV, define e aborda as principais barreiras que representam obstáculos para a efetivação da educação inclusiva:

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

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias; (Brasil, 2015, s/p).

As políticas educacionais inclusivas são ações e projetos promovidos pelos governos com o propósito de reduzir ou eliminar as barreiras existentes no sistema educacional. Essas iniciativas são impulsionadas pelas demandas da sociedade civil, através de movimentos e organizações, com o intuito de garantir o acesso à educação a todos os cidadãos, independentemente de sua identidade de gênero, etnia, cor, orientação sexual ou condição de deficiência. Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, p. 21) enfatizam que o “[...] ensino inclusivo é a prática de inclusão de todos independente do seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural”. Nessa perspectiva, as iniciativas voltadas para a inclusão de estudantes PEE no ensino superior datam dos anos 1990, estimuladas pelo compromisso assumido pelo Brasil em estabelecer um sistema educacional inclusivo. Esse compromisso foi reforçado por meio da participação do país na Conferência de Educação para Todos, em Jomtien (Tailândia, 1990) e a assinatura da Declaração de Salamanca em 1994, na Espanha (Chacon, 2004).

Em relação às políticas de acesso, são entendidas como ações que oportunizam aos estudantes PEE o ingresso às instituições de ensino, quer sejam públicas ou privadas. Nesse sentido, Albino (2010, p. 32) compreende acesso “como condição de alcance, inserção no sistema educacional sob condutas apropriadas”. Incluir estudantes com deficiência no Ensino Superior não se limita apenas a assegurar o acesso, mas é principalmente sobre assegurar que esses estudantes alcancem o sucesso acadêmico e completem com êxito os cursos que desejam (Chahini, 2016). A inclusão requer a implementação de políticas de permanência que compreendem os programas e ações específicas nas instituições de ensino. Essas medidas devem oferecer recursos adequados no atendimento às especificidades e um ambiente acolhedor que promova a igualdade de oportunidades para todos os estudantes (Albino, 2010). O Quadro 5 evidencia algumas das políticas educacionais inclusivas direcionadas ao Ensino Superior.

Quadro 5 – Políticas educacionais em relação à inclusão no ensino superior

Ano	Documento	Nome
1994	Portaria 1793	Recomendar a inclusão da disciplina Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais.
1999	Portaria 1679	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.
1999	Decreto 3.298	Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.
2000	Lei 10.048	Dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências.
2000	Lei 10.098	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.
2002	Lei 10.436	Língua Brasileira de Sinais.
2005	Decreto 5.626	Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
2005	Documento Orientador	Programa de Acessibilidade da Educação Superior – INCLUIR.
2005	Lei 11.096	Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI.
2007	Decreto 6.096	Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.
2008	Documento referência	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
2010	Decreto nº 7.234	Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.
2016	Lei 13.409	Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Fonte: Elaborado pelo autor.

No contexto das medidas implementadas para a construção de um sistema educacional inclusivo no Ensino Superior, o MEC, sob a liderança de Paulo Renato Souza, em 1994, emite a Portaria nº 1.793/94, recomendando a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais” nos currículos dos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. De acordo com o documento:

- a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais;
- a manifestação favorável da Comissão Especial instituída pelo Decreto de 08 de dezembro de 1994, resolve:
Art. 1.º Recomendar a inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLÍTICO-EDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas (Brasil, 1994, s/p).

Em 1996, o MEC publicou o Aviso Circular nº 277/MEC/GM (Brasil, 1996) direcionado às IES. Nesse comunicado foram apresentadas orientações específicas para a criação das condições estruturais necessárias a fim de garantir o acesso e a permanência de pessoas portadoras de deficiência nas IES. Essa iniciativa buscava garantir que todos os estudantes, independentemente de suas limitações físicas, tivessem igualdade de oportunidades para a realização dos seus estudos (Borges, 2020). Para o MEC, devem ser realizados ajustes na forma de ingresso desses estudantes nas IES, que são:

- Segundo análise dos especialistas, tais ajustes se fazem necessários em três momentos distintos do processo de seleção:
- na elaboração do edital, para que possa expressar, com clareza, os recursos que poderão ser utilizados pelo vestibulando no momento da prova, bem como dos critérios de correção a serem adotados pela comissão do vestibular;
 - no momento dos exames vestibulares, quando serão providenciadas salas especiais para cada tipo de deficiência e a forma adequada de obtenção de respostas pelo vestibulando;
 - no momento da correção das provas, quando será necessário considerar as diferenças específicas inerentes a cada portador de deficiência, para que o domínio do conhecimento seja aferido por meio de critérios compatíveis com as características especiais desses alunos (Brasil, 1996, s/p).

Na última década do século XX, em 2 de dezembro de 1999, foi divulgada a Portaria 1.679, que se refere à acessibilidade para pessoas com deficiências, que estabeleceu os requisitos necessários para garantir a acessibilidade dessas pessoas, com o objetivo de orientar os processos de autorização, reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições de ensino (Brasil, 1999). Em 20 de dezembro do mesmo ano, o MEC emite ainda o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Esse decreto trata da regulamentação da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

Em relação ao ensino superior, o decreto estabelece que as IES têm a responsabilidade de realizar adaptações nas provas e oferecer os apoios requeridos pelos estudantes com deficiência, desde que solicitados previamente, como previsto no artigo a seguir.

Art. 27. As instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência.

§ 1º As disposições deste artigo aplicam-se, também, ao sistema geral do processo seletivo para ingresso em cursos universitários de instituições de ensino superior.

§ 2º O Ministério da Educação, no âmbito da sua competência, expedirá instruções para que os programas de educação superior incluam nos seus currículos conteúdos, itens ou disciplinas relacionados à pessoa portadora de deficiência (Brasil, 1999, s/p).

No início dos anos 2000, duas leis ganharam destaque em relação à acessibilidade das pessoas com deficiência na sociedade. A primeira delas foi a Lei 10.048 de 8 de novembro de 2000, que aborda o tratamento prioritário destinado às pessoas com deficiência. No entanto, cabe destacar que essa lei passou por modificações com a promulgação da Lei nº 14.626/2023, a qual trouxe uma nova redação para o seu Artigo 1º, conferindo as seguintes garantias:

As pessoas com deficiência, as pessoas com transtorno do espectro autista, as pessoas idosas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos, as gestantes, as lactantes, as pessoas com criança de colo, os obesos, as pessoas com mobilidade reduzida e os doadores de sangue terão atendimento prioritário, nos termos desta Lei (Brasil, 2023, s/p).

Ou seja, essa lei fortalece os direitos e garantias das pessoas com deficiência, possibilitando atendimento prioritário e acesso a serviços essenciais para assegurar uma inclusão plena (Brasil, 2000a).

Já a segunda a ser citada é a Lei 10.098 de 19 de dezembro de 2000, que estabeleceu as normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. De acordo com essa legislação, os espaços públicos, edificações, transportes, comunicações e serviços devem ser adaptados e acessíveis, de modo a possibilitar a participação plena e autônoma às pessoas com deficiência e mobilidade reduzida (Brasil, 2000b).

Ainda em relação às políticas educacionais inclusivas, cabe mencionar a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 (Brasil, 2022), que reconhece a Libras como meio legítimo de comunicação e expressão da comunidade surda no Brasil. Para Freire *et al.* (2019), a lei da Libras representa um avanço significativo na garantia da igualdade de direitos e oportunidades para as pessoas surdas, por oportunizar o acesso à informação, educação e participação dos surdos em todos os espaços da sociedade.

A regulamentação da Lei 10.436/02 ocorreu por meio do Decreto nº 5.626/05, o qual determina que as IES são responsáveis por incluir a disciplina de Libras como obrigatória nos cursos de Licenciatura e Fonoaudiologia, e como opcional nos demais cursos, conforme previsto no art. 3º da referida lei.

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (Brasil, 2005, s/p).

Em 2005, o MEC implementou o Programa de Acessibilidade na Educação Superior – INCLUIR, visando promover a criação e desenvolvimento dos NUACE nas IFES. O programa tem como principal propósito estimular e tornar possível a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior, por meio da disponibilização de editais específicos (Ferreira, 2012). De acordo com Moreira, Bolsanello e Seger (2011), nos seus dois primeiros anos, o programa se concentrou na recepção de propostas para impulsionar a inclusão no ensino superior e, em 2007, passou a direcionar seus esforços para estimular a criação e a estruturação dos NUACE nas IFES. “O Programa incluir não estabelece diretrizes específicas para a inclusão. Ele repassa às instituições de ensino superior a responsabilidade de criar e implementar as políticas educacionais inclusivas com as diretrizes voltadas à acessibilidade” (Ferreira, 2012, p. 77). Seguindo esse enfoque, Chahini (2016) destaca que o Programa Incluir em 2013 teve como propósito facilitar a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior e fomentar a acessibilidade nas IFES, por meio de adequação arquitetônica, Aquisição de recursos de tecnologia assistiva, Aquisição e desenvolvimento de material didático e pedagógico acessíveis e Aquisição e adequação de mobiliários para acessibilidade.

O Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado pela Lei 10.069 de 13 de janeiro de 2005, é uma ação do MEC que busca ampliar as oportunidades de acesso ao ensino superior a todos os estudantes, incluindo os com deficiência. O programa concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em cursos de graduação e sequenciais de formação específica em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos. No Artigo 2º, Inciso II, são contemplados os estudantes com deficiência.

Art. 2º A bolsa será destinada:

I – a estudante que tenha cursado:

- a) o ensino médio completo em escola da rede pública;
- b) o ensino médio completo em instituição privada, na condição de bolsista integral da respectiva instituição;
- c) o ensino médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em instituição privada, na condição de bolsista integral da respectiva instituição;
- d) o ensino médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em instituição privada, na condição de bolsista parcial da respectiva instituição ou sem a condição de bolsista; e
- e) o ensino médio completo em instituição privada, na condição de bolsista parcial da respectiva instituição ou sem a condição de bolsista;

II – a estudante pessoa com deficiência, na forma prevista na legislação; (Brasil, 2005, s/p, grifo nosso).

Em 24 de abril de 2007 foi promulgado o Decreto 6.096, que estabeleceu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). O principal objetivo desse programa é ampliar o acesso e a permanência dos estudantes na educação superior, especificamente nos cursos de graduação, por meio da otimização da estrutura física e dos recursos humanos já disponíveis nas universidades federais (Brasil, 2007a). Para alcançar o objetivo proposto, o programa apresenta as seguintes diretrizes:

Art. 2º O Programa terá as seguintes diretrizes:

I – redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;

II – ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;

III – revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;

IV – diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;

V – ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e

VI – articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (Brasil, 2007a, s/p, grifo nosso).

Embora o REUNI não tenha sido criado especificamente com o propósito de promover a inclusão de estudantes com deficiência ao ensino superior, a expansão de vagas proporcionada pelo programa acaba por contemplar esse grupo (Ferreira, 2012). No contexto da inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior, Silva e Medeiros (2021) ressaltam que a PNEEPEI de 2008 abrange o atendimento desses estudantes desde o processo seletivo, estendendo-se ao acesso, permanência e participação desses estudantes em todas as atividades realizadas pelas instituições de ensino.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) afirma que a inclusão do estudante que apresenta deficiência no Ensino

Superior se inicia no momento do processo seletivo e se estende ao acesso, à permanência e à participação nas atividades desenvolvidas na Instituição de Ensino Superior (Silva; Medeiros, 2021, p. 220).

Segundo Guimarães (2020), a relevância da PNEEPEI foi enfatizar a necessidade de adotar um modelo social, que busca eliminar obstáculos, para que as pessoas com deficiência possam desfrutar de experiências inclusivas e acessar níveis mais elevados de educação.

Em 2010 foi promulgado o Decreto 7.234, que instituiu as diretrizes do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). O propósito dessa iniciativa era proporcionar suporte e aprimorar as condições de permanência tanto para estudantes com deficiência quanto para aqueles sem deficiência nas IFES (Brasil, 2010b). O programa deverá ser desenvolvido nas seguintes áreas, conforme estabelecido no Artigo 3º.

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.

§ 1º 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 altas habilidades e superdotação** (Brasil, 2010b, s/p, grifo nosso).

Para Costa e Naves (2020), os estudantes com deficiência conquistaram o acesso às IFES com muitas dificuldades e à base de lutas e mobilizações pela garantia do direito à escolarização. Uma política educacional que merece destaque, e que é fruto dessa luta, é a Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (Brasil, 2016), que promove alterações na Lei de Cotas, nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Brasil, 2012a), com o objetivo de assegurar o acesso de estudantes com deficiência ao ensino superior. Essa legislação garante a reserva de vagas destinadas especificamente para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e de graduação das IFES. Ao estabelecer essas cotas, a lei busca criar oportunidades mais justas e inclusivas, permitindo que estudantes com deficiência tenham acesso à educação (Brasil, 2016). O Art. 3º estabelece que,

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

De acordo com Silva Neto (2021) – em seu estudo com foco na identificação das ações do Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) e sua atuação em prol da inclusão e permanência de pessoas com deficiência no ensino superior –, o rompimento com o paradigma da exclusão vai além do mero cumprimento das determinações legais, exigindo, antes de tudo, um comprometimento em relação à causa das pessoas com deficiência. Nesse contexto, a promoção educação inclusiva requer ações efetivas por parte dos responsáveis pela instituição de ensino, visando à efetiva igualdade de oportunidades para todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou limitações.

Mesmo com o progresso da inclusão de estudantes PEE ao ensino superior, impulsionado pelas políticas educacionais de acesso, ainda existem obstáculos a serem superados em relação à sua permanência e desenvolvimento acadêmico nas IES. Isso é o que salienta Oliveira (2020), ao ressaltar que a verdadeira inclusão só será alcançada quando as IES implementarem ações pedagógicas que atendam a todos os estudantes, sem fazer distinção. Para efetivar essa mudança, faz-se necessária a implementação de medidas que garantam, além do acesso, atendimento adequado às suas especificidades e ambientes acessíveis. Desse modo, esses estudantes poderão alcançar o sucesso acadêmico.

A seguir, a próxima seção abordará sobre o panorama atual do estado do conhecimento referente à educação inclusiva no ensino superior.

5 “NADA SOBRE NÓS, SEM NÓS”: O QUE REVELAM OS ESTUDANTES

Nada sobre nós, sem nós
(Shakespeare, 2001 *apud* Sasaki, 2007, p. 1).

O título desta seção faz referência ao lema do Movimento Internacional em defesa dos direitos das Pessoas com Deficiência proferido por Tom Shakespeare em 2001, e enfatiza a importância da participação ativa dessas pessoas em todas as propostas e iniciativas que as afetem. A mensagem transmitida é a de que toda medida ou ação direcionada a esses sujeitos deve ser elaborada e implementada considerando sua plena participação, assegurando que suas vozes e perspectivas sejam ouvidas e levadas em conta em todas as decisões que os impactam. Nesta seção serão apresentados o perfil socioeducacional dos sujeitos da pesquisa e as políticas de acesso e permanência implementadas pelo IFPI para garantir a educação superior aos estudantes com deficiência; em seguida, serão examinados os pontos de vista dos estudantes, a fim de compreender como eles percebem as práticas inclusivas no âmbito acadêmico.

5.1 Perfil socioeducacional de estudantes com deficiência

A partir da análise dos questionários respondidos pelos 14 estudantes PEE, obtivemos informações cruciais que nos permitiram criar um perfil socioeducacional dos participantes envolvidos no estudo.

O Quadro 6 apresenta a relação de estudantes e suas respectivas deficiências. Entre os estudantes identificados, há 5 com Deficiência Visual (DV), 4 com Deficiência Intelectual (DI), 3 com Deficiência Física (DF), 1 com Deficiência Auditiva (DA) e 1 com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Quadro 6 – Relação de estudantes com suas respectivas deficiências

Campus	Cursos	Deficiência	Quantidade
Angical	Administração	Deficiência Física	2
	Licenciatura em Física	Deficiência Intelectual	1
		Deficiência Visual	2
Teresina Zona Sul	Gastronomia	Deficiência Intelectual	2
	Engenharia Civil	Deficiência Visual	1
	Informática		1
	Gastronomia		1
	Design de Moda	Deficiência Auditiva	1
Teresina Central	Análise e Desenvolvimento de Sistemas – ADS	Transtorno do Espectro do Autismo – TEA	1
	Análise e Desenvolvimento de Sistemas – ADS	Deficiência Física	1
	Alimentos	Deficiência Intelectual	1

Fonte: Elaborado pelo autor.

Segundo o Censo do Ensino Superior de 2021, divulgado pelo INEP, as matrículas em cursos de graduação em IES públicas e privadas alcançaram a marca de 8.987.120 estudantes. Destes, 63.404 são estudantes PEE, o que representa uma parcela muito pequena de apenas 0,71% em relação ao total de estudantes matriculados em cursos de graduação em todo Brasil, como observado na Tabela 1, abaixo (INEP, 2022).

Em 2022, o IFPI registrou um total de 30.656 estudantes matriculados em todas as suas unidades. Entre esses, havia 274 estudantes com deficiência, constituindo uma parcela de 0,89% do número total de estudantes matriculados em todas as unidades do IFPI (Brasil, 2022).

Nesse sentido, Mendonça (2019, p. 85) afirma que a presença de estudantes PEE no ensino superior é um reflexo da adoção de leis e decretos, que garantem o direito à educação a estes estudantes nas IES, mas que essa legislação ainda não é suficiente para assegurar a todos o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico; “[...] além da legislação, é preciso luta social, empenho e reivindicação de toda a sociedade”.

Tabela 1 – Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil 2011-2021

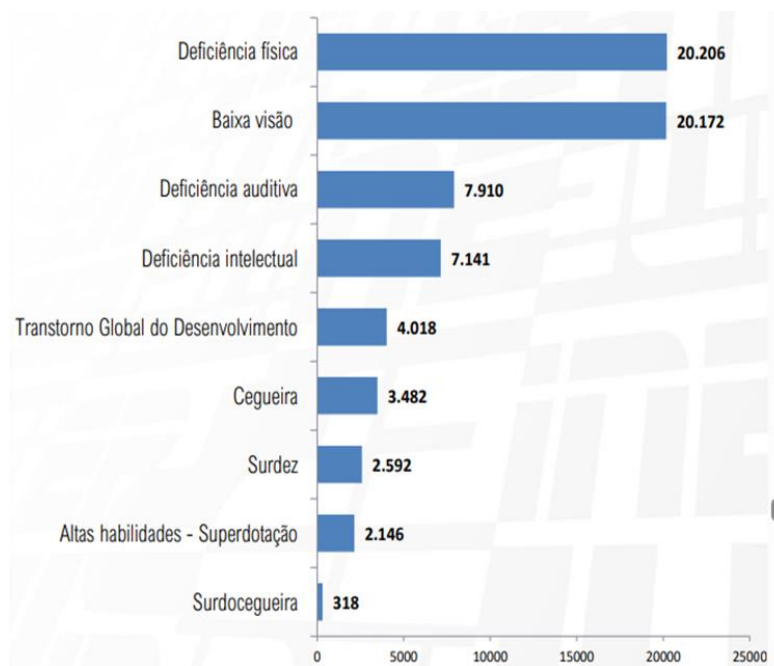
Ano	Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação	Percentual em Relação ao Total de Matrículas em Cursos de Graduação
2011	22.367	0,33%
2012	26.483	0,38%
2013	29.034	0,40%
2014	33.377	0,43%
2015	37.927	0,47%
2016	35.891	0,45%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

Fonte: INEP (2022).

O censo mencionado aponta que os estudantes PEE que possuem o maior número de matrículas são Deficiência Visual (Baixa visão e Cegueira), totalizando 23.624, e em segundo lugar os estudantes com Deficiência Física, perfazendo ao todo 20.206 matriculados. Com base nas informações apresentadas no Quadro 1 e os dados expostos pelo censo do ensino superior

no Gráfico 5, é possível inferir que a quantidade de estudantes com DV e DF também ocupam os primeiros lugares em relação à presença destes nos campi pesquisados (INEP, 2022).

Gráfico 5 – Quantidade de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação por deficiência em 2021



Fonte: INEP (2022).

Os estudantes com deficiência têm entre 18 e 39 anos, são em sua maioria do sexo masculino (9), solteiros (14), pretos (10) e pardos (4). Em relação ao predomínio de estudantes do sexo masculino em comparação ao sexo feminino (5) exibido no Quadro 7, para Cerchiari e Paganelli (2018), as estudantes mulheres com deficiência enfrentam mais barreiras e discriminações que os estudantes com deficiência do sexo masculino. Destacam ainda que as práticas discriminatórias sofridas por estas estudantes “acabam resultando em taxas mais elevadas de analfabetismo, fracasso escolar, baixa frequência, absenteísmo e abandono total da escola” (Cerchiari; Paganelli, 2018, s/p).

Quadro 7 – Perfil socioeducacional de estudantes de cursos superiores do IFPI

Questões	Estudantes	DV (5)	DI (4)	DF (3)	DA (1)	TEA (1)	Total
Sexo	Masculino	4	2	1	1	1	9
	Feminino	1	2	2	-	-	5
Cor/etnia/raça	Preto	3	-	1	-	-	4
	Pardo	2	4	2	1	1	10
Região que reside	Urbana	4	3	3	1	1	12

	Rural	1	1	-	-	-	2
Rede de ensino em que concluiu o Ensino Médio	Particular	1	-	1	1	-	3
	Pública	4	4	2	-	-	10
	Filantrópica	-	-	-	-	1	1
Com quem reside	Pais	5	4	3	-	-	12
	Parentes	-	-	-	-	1	1
	Sozinho	-	-	-	1	-	1
Meio de Transporte	Ônibus	5	3	1	-	-	9
	Carro ou moto	-	1	1	1	1	4
	A pé	-	-	1	-	-	1
Tem filhos	Sim	1	-	-	-	-	1
	Não	4	4	3	1	1	13
Tipo de ingresso	Cota	4	2	2	1	1	10
	Ampla concorrência	1	2	-	-	-	3

Fonte: Elaborado pelo autor.

As discriminações sofridas por mulheres e meninas com deficiência em nossa sociedade impedem que um número maior delas tenha acesso às IES. Para Almeida (2009), a condição de desvantagem das mulheres em relação aos homens se agrava quando,

[...] o fator de gênero se une a discriminação da deficiência. A trajetória de vida das pessoas com deficiência tem sido marcada ao longo dos anos por diferentes processos de marginalização e exclusão. Historicamente, as pessoas com deficiência foram vítimas de preconceitos e barreiras, baseadas na ideia de que não podia desenvolver habilidades, se profissionalizar, trabalhar, estudar em escolas regulares, enfim, impossibilitadas de assumir algumas atividades e seguir os padrões estabelecidos em nossa sociedade em função de suas supostas limitações (Almeida, 2009, p. 2).

A maior parte dos estudantes residem na região urbana (12), concluíram o ensino médio em escolas públicas (9), vivem com os pais (12) e, para chegar ao IFPI, usam o ônibus (9) como meio de transporte. Além disso, apenas um dos estudantes tem filhos e a maioria ingressou no instituto pelo sistema de cotas (10) – os demais optaram pela ampla concorrência (4).

De acordo com Albino e Melo (2011), conhecer o perfil de estudantes com deficiência que ingressam nas IES possibilita a elaboração de ações que valorizem e respeitem as especificidades de cada estudante, que possam garantir a permanência e a conclusão do curso. Ainda nesse contexto, Souza (2008, p. 99) reafirma a necessidade de as IES conhecerem “[...] a realidade desses alunos, no interior da própria instituição, para que possam planejar e adotar providências no sentido de adequá-la às solicitações da comunidade acadêmica”.

Quadro 8 – Perfil socioeconômico de estudantes de cursos superiores do IFPI

Questões	Estudantes	DV (5)	DI (4)	DF (3)	DA (1)	TEA (1)	Total
----------	------------	-----------	-----------	-----------	--------	---------	-------

Pessoas que compõem o grupo familiar	De 01 a 02 pessoas	-	2	-	-	-	2
	De 03 a 05 pessoas	3	2	3	1	1	10
	De 06 a 08 pessoas	2	-	-	-	-	2
Sua participação econômica na renda familiar	Não Trabalha	4	4	2	-	-	10
	Trabalha	-	-	1	1	1	3
Recebe Benefício de Prestação Continuada – BPC	Sim	1	2	-	-	-	3
	Não	4	2	3	1	1	11
Quantas pessoas contribuem para a renda familiar	De 01 a 02 pessoas	3	4	-	1	1	9
	De 03 a 05 pessoas	2	-	3	-	-	5
	Mais de 05 pessoas	-	-	-	-	-	-
Qual a renda mensal do grupo familiar	Menos de 01 salário	3	2	1	-	-	6
	De 01 a 03 salários	1	2	1	-	1	5
	De 03 a 06 salários	1	-	1	1	-	3

Fonte: Elaborado pelo autor.

As informações evidenciam que a maioria dos estudantes não colabora com a renda da família, sendo sustentados pelos pais ou outros parentes (10). Uma quantidade significativa deles afirmou não receber o Benefício de Prestação Continuada – BPC (11). As famílias desses estudantes têm entre 3 e 5 pessoas (10), e em relação à renda familiar ficou evidenciado que 6 tem renda familiar menor que um salário-mínimo, enquanto 5 possuem renda mensal de 1 a 3 salários, e somente 3 estudantes possuem uma renda familiar que varia de 3 a 6 salários.

Em relação à participação de estudantes com deficiência na vida econômica de suas famílias, Nascimento (2021) destaca que a inserção destes estudantes na universidade contribui para a mudança de perspectiva de vida, aumentando as oportunidades de inclusão no mercado de trabalho e possibilitando contribuir com a renda familiar. De acordo com o pesquisador,

[...] uma estudante expressa que, na visão de muitos, ela viveria dependente de sua família devido à sua deficiência, mas, ao entrar na Universidade, ela conheceu o feminismo, entendeu que é sujeito de direitos, compreendeu as diversidades, e, hoje, trabalha, estuda, produz e é o orgulho de sua família por ser a primeira a ingressar no ensino superior.

Outro estudante narra seu crescimento pessoal, relata ter aprendido a conviver e a ser sensível às diferenças, a valorizar a educação. Em sua concepção atual, independentemente de sua origem ou deficiência, ele pode ser um excelente profissional em sua área de atuação, pois “ninguém é melhor que ninguém” (Nascimento, 2021, p. 143).

A análise do perfil socioeducacional dos estudantes com deficiência nas IES desempenha um papel relevante ao colaborar na formulação de políticas internas voltadas para a promoção da inclusão no ambiente acadêmico. A partir dessa caracterização é possível identificar as necessidades e demandas específicas desses estudantes, permitindo o desenvolvimento de estratégias e ações efetivas que visem garantir a igualdade de oportunidades no ensino superior.

5.2 Políticas de acesso e permanência implementadas pelo IFPI

O IFPI cumpre a legislação vigente, quando se trata da inclusão de estudantes com deficiência ao ensino superior, ao instituir como forma de acesso a Lei 13.409 de 2016, que alterou a Lei nº 12.711, promulgada em agosto de 2012. A lei estabelece que as IFES vinculadas ao MEC devem reservar, em cada processo seletivo para graduação, no mínimo 50% das vagas para estudantes que concluíram integralmente o ensino médio em escolas públicas (Brasil, 2016).

De acordo com a Lei de Cotas, em cada instituição federal de ensino superior, as vagas devem ser preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, em proporção semelhante à representatividade desses grupos na população da unidade da Federação onde a instituição está localizada, de acordo com os dados do último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Brasil, 2016).

Vale ressaltar que, inicialmente, a Lei de Cotas nº 12.711 de 2012 não contemplava vagas destinadas aos estudantes com deficiência. Somente quatro anos mais tarde, com a aprovação da Lei nº 13.409 de 2016, é que esses estudantes obtiveram o reconhecimento do seu direito.

Além da implementação da lei de cotas, cabe destacar que o IFPI já previa a reserva de vagas para estudantes com deficiência antes da Lei 13.409/2016. Essa iniciativa foi estabelecida por meio da Resolução nº 004 de 18 de junho de 2015 do CONSUP, que aprova a Política da Diversidade e Inclusão para o IFPI, com o objetivo de promover a inclusão e garantir oportunidades igualitárias para estudantes com deficiência, reforçando seu comprometimento em criar um ambiente acadêmico inclusivo (IFPI, 2015).

O Artigo 4º desta resolução estabelece diretrizes orientadoras com o objetivo de promover ações e medidas para garantir a diversidade e a inclusão no âmbito do IFPI. Nesse contexto, o inciso IX da mesma resolução assegura a reserva de vagas para estudantes com deficiência, conforme descrito a seguir.

Art. 4º A Política de diversidade e inclusão do IFPI tem como diretrizes:
IX. Reservar, no mínimo 5% (cinco por cento) das vagas, nos processos seletivos para estudantes do IFPI com deficiência, assim como assegurar o atendimento da lei nº12.711/2012 e do Decreto 7824/2012 no que concerne ao direito de, em cada curso, por turno, 50% (cinquenta por cento) das vagas destinarem-se aos candidatos egressos de escola pública (IFPI, 2015, p. 6).

Os estudantes com deficiência que ingressam no IFPI têm o suporte do NAPNE, que tem a missão de promover a política de inclusão dentro da instituição. O núcleo foi estabelecido

em 2013 atendendo a Resolução Normativa 45/2013 e posteriormente regulamentado pela Resolução 35/2014. Desde então, o NAPNE tem passado por modificações, sendo atualizado por meio da Resolução 55/2021 (IFPI, 2021b). O núcleo oferece apoio aos estudantes com necessidades específicas para que tenham as condições de acesso e participação no ambiente acadêmico no âmbito do IFPI (2021b). O NAPNE é um setor consultivo vinculado à Reitoria, à Pró-Reitoria de Ensino e à Pró-Reitoria de Extensão, com representação em cada campus da instituição. Esse setor é formado por uma equipe multidisciplinar composta por profissionais especializados, como psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, técnicos em assuntos educacionais, professores, pesquisadores e profissionais do corpo técnico-administrativo do IFPI (2021b).

Para Nascimento, Silva e Acosta (2019, p. 319) a instituição do NAPNE nos Institutos Federais de Ensino “como núcleo consultivo e propositivo de ações se justifica pela necessidade de constante diálogo, formação e busca por ferramentas que possam de fato viabilizar o acesso e a permanência da pessoa com deficiência”. Nessa perspectiva, ao NAPNE compete desenvolver a política de inclusão e diversidade, como disposto no artigo 6º da Resolução Normativa 55/2021.

Art. 6º Ao NAPNE, compete:

- 5- disseminar a cultura da inclusão no âmbito do IFPI através de projetos, assessorias e ações educacionais, contribuindo para as políticas de inclusão nas esferas municipal, estadual e federal;
- II- supervisionar as políticas de acesso, permanência e conclusão com êxito dos alunos com necessidades específicas;
- III- participar das políticas de ensino, pesquisa, extensão e gestão para compor o planejamento da instituição de modo a atender as pessoas com necessidades educacionais específicas;
- IV- avaliar e propor diretrizes e metas a serem alcançadas, na proposta de inclusão;
- V- elaborar, em conjunto com os docentes e núcleo pedagógico dos campi, programa de atendimento aos alunos com necessidades específicas e auxiliar os professores a adequarem as suas aulas conforme o programa definido; e
- VI- participar do processo de ingresso de novos alunos no IFPI (IFPI, 2021b, p. 2).

Com base nas informações disponibilizadas pela coordenadora geral do NAPNE, mediante a Lei de Acesso à Informação nº 12.527/2011, o núcleo desenvolve ações em todos os campi da instituição, com o intuito de promover e fortalecer a política de inclusão. Essas atividades estão detalhadas no quadro a seguir.

Quadro 9 – Ações desenvolvidas pelo NAPNE nos campi

Ordem	Ações
01	Acompanhamento contínuo do desempenho acadêmico junto aos professores dos alunos atendidos pelo NAPNE.
02	Apresentação do NAPNE para equipe no Encontro Pedagógico, Formação Continuada Individual e em Grupo.
03	Elaboração de editais de monitorias.
04	Formações e Diálogos com as famílias.
05	Sensibilização da Comunidade Acadêmica quanto ao público do NAPNE e atuação frente às necessidades dos alunos em acompanhamento.
06	Rodas de Conversas para a conscientização da comunidade escolar, orientações aos professores, atendimento individualizado.
07	Elaboração da política de cotas do Instituto Federal do Piauí (já aprovada no CONSUP) na qual inserimos como política afirmativa do IFPI a reserva de vaga de 5% nos processos seletivos para ingresso de alunos com deficiência, independente dele ser oriundo de escola pública.
08	Mapeamento dos alunos com deficiência atendidos por cada campus.
09	Processo de licitação por meio do qual, contratamos profissionais especializados para prestar o atendimento necessário aos alunos com deficiência nos diversos campi do IFPI. São estes profissionais: tradutor e intérprete de libras, cuidador em educação especial, revisor e transcritor braile e ledor.
10	Reuniões com as equipes dos NAPNEs para levantamento das necessidades formativas.
11	Primeira Jornada Inclusiva do IFPI, a qual se deu de maneira virtual (dois encontros) e presencial (no Integra IFPI 2022) e teve por objetivo ofertar formação contínua aos membros dos NAPNEs dos diversos campi, bem como os docentes do IFPI.
12	Encontros sobre Autismo no contexto escolar, a adaptação e flexibilização curricular e o PEI como instrumento de inclusão escolar.

Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com a coordenadora, estas ações contribuem para a implementação das políticas de acesso e permanência, além do sucesso acadêmico destes estudantes na instituição, refletindo o compromisso do núcleo em promover a igualdade de oportunidades e proporcionar um ambiente acolhedor aos estudantes com necessidades educacionais específicas.

O IFPI dispõe de documentos alinhados com a legislação nacional, a exemplo da Resolução nº 35 de 2021, que ratifica a consolidação e atualização da Política de Assistência Estudantil (POLAE), seguindo as diretrizes estabelecidas pelo Decreto nº 7.234 de 2010, responsável por instituir o PNAES (Brasil, 2021). Essa resolução visa contribuir para consolidar uma política de acesso e permanência aos estudantes matriculados nos cursos presenciais do IFPI. Conforme descrito no Artigo 1º, a POLAE é caracterizada como: “[...] um conjunto de princípios e diretrizes que norteia a implantação de programas que visam garantir o acesso, a permanência e o êxito acadêmico na perspectiva da inclusão social, formação ampliada, produção do conhecimento e melhoria do desempenho acadêmico” (IFPI, 2021a, p. 12).

Em relação aos estudantes com deficiência, a resolução utiliza o termo “estudantes com necessidades educacionais específicas”. De acordo com essa política, que se fundamenta na PNEEPEI, de 2008, estudantes com necessidades educacionais específicas são aqueles:

[...] que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, discentes com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação e transtornos funcionais específicos como: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade e que necessitam de ações específicas e adequadas que possam facilitar as suas dificuldades frente ao processo de ensino-aprendizagem (IFPI, 2021a, p. 16).

O termo “necessidades educacionais específicas”, conforme observado nesta definição, não se limita exclusivamente às pessoas com deficiência, abrangendo um conjunto mais amplo de requisitos educacionais que os estudantes podem apresentar. Além das necessidades relacionadas à deficiência, essa expressão engloba diversas outras demandas educacionais particulares de cada estudante.

A POLAE apresenta entre seus objetivos o compromisso de atender aos estudantes com necessidades educacionais específicas em suas especificidades, contribuindo para seu desenvolvimento acadêmico, como mencionado no Artigo 3º, inciso III.

Art. 3º A Política de Assistência Estudantil do IFPI, em consonância com os princípios estabelecidos anteriormente, tem por objetivos:

I- promover condições para o acesso, a permanência e a conclusão do curso pelos estudantes do IFPI, na perspectiva da inclusão social e democratização do ensino, conforme preconizam os artigos: 206 da CF; 3º da LDB (Lei nº 9.394/96); Lei 8069/90 (ECA); Lei 12852/13 – Estatuto da Juventude e Decreto 7.234/10 – PNAES;

II- assegurar aos estudantes igualdade de oportunidade no exercício das atividades acadêmicas;

III- proporcionar ao estudante com necessidades educacionais específicas as condições básicas para o seu desenvolvimento acadêmico;

IV- contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, com vistas à redução da evasão e retenção escolar;

V- contribuir para redução dos efeitos das desigualdades socioeconômicas e culturais;

VI – identificar anualmente o perfil socioeconômico educacional dos estudantes de cursos regulares do IFPI; (IFPI, 2021a, p. 13, grifo nosso).

Dois documentos recentemente implementados pelo IFPI merecem destaque por sua relevância no contexto do atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas na instituição. A Resolução Normativa nº 56, de 02 de agosto de 2021 (IFPI, 2021c), que atualiza a Política de Diversidade e Inclusão do IFPI e a Resolução Normativa nº 144, de 25 de agosto de 2022 (IFPI, 2022), que aprova a Política de Cotas e estabelecer procedimentos específicos de heteroidentificação no âmbito do IFPI.

As resoluções representam importantes políticas da instituição, abordando questões fundamentais e que buscam aprimorar diversos aspectos de sua atuação em relação ao acesso,

a permanência e o sucesso acadêmico de estudantes com necessidades educacionais específicas. A Resolução Normativa nº 56/2021 destaca as ações que objetivam a implementação da Política de Diversidade e Inclusão no IFPI, devendo ser intermediadas pelo NAPNE e o Núcleo de Estudos e Pesquisa Afro-brasileiras e Indígenas (NEABI)¹⁸.

De acordo com Artigo 6º desta resolução, a Política tem o propósito de “Promover Inclusão no IFPI, mediante ações, com vistas à construção de uma instituição inclusiva, permeada por valores democráticos e pelo respeito à diferença e à diversidade” (IFPI, 2021c, p. 3). Desse modo, os objetivos específicos da política, de acordo com o Artigo 7º, são:

Art. 7º São objetivos específicos da Política de Diversidade e Inclusão do IFPI:

- I – promover o respeito à diversidade por meio de ações de ensino, pesquisa e extensão;
- II – proporcionar formação de professores para os atendimentos educacionais especializados e demais profissionais da educação para a inclusão;
- III – garantir processos seletivos com adaptações necessárias para o acesso de pessoas com deficiência;
- IV – proporcionar a adaptação dos currículos de acordo com o estabelecido nas “Leis nº 9.394, de 1996, 10.639, de 2003, e 11.645, de 2008”, que preveem a inclusão obrigatória das temáticas relacionadas à História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todas as modalidades e níveis de ensino, bem como parecer “CNE/CP nº 08, de 2012”, e “Resolução nº 01, de 2012, do CNE”, que tratam da Educação para os Direitos Humanos;
- V – assegurar a aquisição e elaboração de recursos didáticos aos discentes com necessidades educacionais específicas;
- VI – desenvolver periodicamente ações que promovam a sensibilização, adaptações de acesso ao currículo por meio de modificações ou provisão de recursos especiais, materiais ou de comunicação, para melhoria de metodologias, ferramentas e técnicas utilizadas no processo de inclusão e diversidade;
- VII – garantir acompanhamento psicossocial e pedagógico realizado de modo articulado com os núcleos voltados às ações de diversidade e inclusão; VIII – acompanhar a trajetória acadêmico-profissional do discente através da política de egressos do IFPI;
- IX – assegurar, no site institucional, ferramentas de acessibilidade nas diversas formas, a fim de alcançar o público-alvo desta política;
- X – garantir acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação, nos campi;
- XI – incentivar ações de educação especializada, estabelecendo mecanismos de cooperação com a política de educação para o trabalho, em parcerias com organizações governamentais e não governamentais;
- XII – garantir que o processo de ingresso dos discentes seja realizado por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Código Braille; (IFPI, 2021c, p. 4).

Essa resolução apresenta diretrizes relevantes, no sentido de aprimorar o atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas no âmbito do IFPI. Entre essas diretrizes destacam-se a garantia do AEE, de forma adequada à realidade de cada campus,

¹⁸ “O NEABI responde pelas atividades da Ação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e tem por finalidade nortear as ações de ensino, pesquisa e extensão sobre a temática das identidades e relações étnico-raciais, especialmente quanto às populações afrodescendentes e indígenas, no âmbito do IFPI e com a comunidade externa” (IFPI, 2021c, p. 5).

proporcionando um suporte às especificidades dos estudantes. Além disso, a resolução estabelece a reserva de no mínimo 5% das vagas em processos seletivos para estudantes com deficiência, assegurando-lhes acesso à educação. Nesse sentido, ela também garante o cumprimento do Decreto nº 7.824, de 2012, que prevê a reserva de 50% das vagas aos candidatos provenientes de escolas públicas (Brasil, 2012b).

Em relação à Resolução 144/2022, que detalha a política de cotas e regulamenta as comissões de heteroidentificação. Essa política se constitui “[...] em instrumento para a garantia do respeito à diferença e à diversidade socioeconômica, étnico-racial e às condições das pessoas com deficiência (PcD)” (IFPI, 2022, p. 2). O artigo 3º da política de cotas estabelece a inclusão de vagas reservadas nos editais de ingresso para uma variedade de cursos no IFPI, abrangendo opções como Técnico Integrado ao Ensino Médio, Técnico de nível médio nas formas concomitante e subsequente, graduação presencial e a distância, além de pós-graduação *Latu Sensu* e *Stricto Sensu* nas modalidades presenciais e à distância.

Art. 3º Este regulamento se aplica aos editais de ingresso regular dos cursos:

I – técnico integrado ao Ensino Médio;

II – técnico de nível médio nas formas concomitante e subsequente;

III – graduação nas modalidades presencial e a distância; e

IV – pós-graduação **Latu Sensu** e **Stricto Sensu**, nas modalidades presenciais e à distância.

Parágrafo único. Nos processos seletivos realizados pelo Instituto Federal do Piauí, levar-se-á em consideração as normativas pertinentes ao Edital vigente (IFPI, 2022, p. 2, grifo do autor).

Desse modo, para essa resolução, as vagas serão preenchidas em proporção ao total de vagas, de acordo com a legislação vigente. O mínimo reservado será equivalente à soma dos grupos de pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiência, considerando o último censo IBGE para o estado do Piauí, conforme estabelecido pelo Artigo 4º:

Art. 4º A reserva de vagas nos editais de processos seletivos regulares dos cursos e modalidades previstos no Art. 3º, incisos de I a III, por curso e turno, para autodeclarados pretos, pardos e indígena (PPI) e para PcD, serão preenchidas, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas, sendo que o mínimo será igual à soma de pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência do Estado do Piauí, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (IFPI, 2022, p. 2).

A distribuição das vagas disponibilizadas pelo IFPI é definida pelo artigo 7º desta resolução, destinando 50% do total para estudantes que cursaram todo fundamental ou Ensino Médio em escola pública, 45% das vagas para candidatos da ampla concorrência e 5% das vagas para pessoas com deficiência, independentemente de renda e etnia, que não tenham estudado em escolas públicas.

Art. 7º Do total de vagas oferecidas pelo Instituto Federal do Piauí, a distribuição se dará da seguinte maneira:

I – 50% das vagas do total de vagas serão reservadas aos candidatos de que trata o Art. 5º desta Resolução (que cursaram integralmente o ensino fundamental ou médio em escolas públicas);

II – 45% das vagas serão para ampla concorrência; e

III – 5% das vagas para candidatos com deficiência (PcD) não oriundos de escola e independentemente da renda e etnia.

§ 1º As vagas previstas no inciso I deste artigo serão distribuídas conforme especificação:

I – 50% do total de vagas apuradas, por curso e turno, serão destinadas aos estudantes com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita ($EP \leq 1,5$), sendo que dentro desse percentual de vagas serão destinadas as vagas aos candidatos autodeclarados PPI e PcD ($EP \leq 1,5$ PPI, PcD) em proporção ao total de vaga no mínimo igual à soma PPI e PcD da população do PI, segundo o último censo do IBGE e o restante será destinado aos demais candidatos oriundos de escola pública ($EP \leq 1,5$ que não seja PPI, PcD); e

II – os demais 50% serão destinados aos candidatos de escola pública com renda familiar bruta mensal superior a um salário mínimo e meio per capita ($EP \geq 1,5$), sendo que dentro desse percentual de vagas serão destinadas aquelas vagas aos candidatos que se autodeclararem PPI e PcD ($EP \geq 1,5$ PPI, PcD), em proporção ao total de vaga no mínimo igual a soma de PPI e PcD do Estado do PI, segundo o último censo do IBGE e o restante será destinado aos demais candidatos de escola pública ($EP \geq 1,5$ que não seja PPI, PcD) (IFPI, 2022, p. 3-4, grifo nosso).

Conforme delineado no parágrafo primeiro deste artigo, a reserva das vagas descritas no Inciso I está organizada de modo a garantir que metade delas seja designada para estudantes de origens étnicas diversas, incluindo afrodescendentes, indígenas, bem como para pessoas com deficiência, desde que suas famílias possuam uma renda bruta mensal igual ou menor que um salário-mínimo e meio. A outra metade das vagas é reservada para candidatos com deficiência provenientes de instituições de ensino públicas, contanto que suas famílias apresentem uma renda bruta mensal superior a um salário-mínimo e meio per capita. Esta abordagem reflete a intenção de fomentar inclusão e igualdade de oportunidades educacionais equitativas. Além disso, o mesmo artigo aborda a reserva de vagas no Inciso III de maneira abrangente. Independentemente da origem da escola frequentada, renda familiar ou etnia, estudantes com deficiência recebem uma parcela significativa, correspondente a 5% das vagas disponíveis. Esse aspecto da resolução visa ampliar as oportunidades de acesso à educação para todos os segmentos de estudantes com deficiência, demonstrando um compromisso com a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade.

Nesse contexto, evidencia-se que o IFPI está em conformidade com a legislação referente à inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior, ao mesmo tempo que tem empreendido esforços na elaboração de diversos documentos institucionais que visam regulamentar e promover um ambiente inclusivo dentro da instituição. Assim, é relevante ressaltar as considerações de Macêdo e Vasconcelos (2023), que evidenciam como as políticas públicas educacionais brasileiras incorporam um conceito de inclusão abrangente e que se essas

políticas fossem devidamente implementadas em sua totalidade, teríamos uma significativa diminuição da exclusão e evasão escolar, ao mesmo tempo o aumento da inclusão em todos os níveis de ensino.

Embora sejam feitos esforços significativos para criar um ambiente inclusivo, por meio da implementação da legislação inclusiva no IFPI, os estudantes com deficiência ainda enfrentam desafios, como falta de comunicação acessível e a necessidade de adaptação de materiais e recursos educacionais. Essas barreiras ressaltam a importância contínua de ações proativas por parte da instituição, não só para garantir o acesso, mas também para assegurar a permanência e o sucesso dos estudantes PEE no contexto acadêmico. Nesse sentido, Lima e Carmo (2023, p. 1.133) reafirmam que “É visível que avanços ocorreram, que, embora ainda tenhamos uma sociedade altamente excludente, a inclusão tem ganhado espaço enquanto movimento social e político, em parte graças à presença e forte atuação das pessoas com deficiência em suas reivindicações”.

Na subseção a seguir serão apresentadas as percepções de estudantes com deficiência de cursos superiores do IFPI acerca do acesso e permanência no ambiente acadêmico, destacando a importância de compreender suas perspectivas para a construção de um ensino superior inclusivo.

5.3 Percepção de estudantes em relação à inclusão no IFPI

Nesta fase do estudo, dez estudantes concordaram em participar das rodas de conversa. Inicialmente, foram realizadas quatro dessas rodas nas instalações dos campi de Angical, Teresina Central e Teresina Zona Sul. Dois estudantes escolheram responder às perguntas de forma escrita devido às suas dificuldades em se envolver em atividades de grupo. Para assegurar a participação desses estudantes, o roteiro com as questões foi ajustado e entregue a eles, permitindo que respondessem de maneira mais conveniente às suas especificidades. É importante ressaltar os desafios que surgem ao conduzir rodas de conversa com estudantes PEE. Dadas as particularidades desse grupo, o pesquisador deve ajustar suas estratégias de modo a garantir a participação dos estudantes, proporcionando assim uma contribuição valiosa para a pesquisa.

Em relação às categorias analíticas, que emergiram da análise das respostas obtidas durante as rodas de conversa, e categorizadas da seguinte forma: 1) Percepções ligadas à instituição: dificuldades e facilidades de estudar no IFPI; 2) Atuação do NAPNE; 3) Acessibilidade no âmbito do IFPI; 4) Interações com os professores; e 5) Relações estabelecidas com os colegas de turma; e 6) Ações propostas pelos estudantes. Dessa forma, respondemos o

terceiro objetivo específico deste estudo, que se concentrou na compreensão das percepções de estudantes PEE em relação às políticas públicas de acesso e permanência no IFPI.

Com o propósito de preservar a identidade dos envolvidos na pesquisa, foi sugerido aos estudantes optarem por pseudônimos. Nem todos fizeram essa escolha, o que levou este pesquisador a atribuir pseudônimos a alguns dos participantes. As transcrições das falas dos estudantes foram compartilhadas com todos eles, possibilitando que revisassem e expressassem sua aprovação ou desacordo em relação ao conteúdo das rodas de conversa.

5.3.1 Percepções em relação à instituição: dificuldades e facilidades de estudar no IFPI

Em relação às razões que os fizeram escolher o IFPI para estudar, os estudantes destacam como motivos: a qualidade do ensino oferecido pela instituição, a diversidade de cursos disponíveis, a proximidade com a sua residência e o apoio concedido às pessoas com deficiência. Estas foram as principais questões relatadas pelos estudantes, conforme evidenciado nas declarações a seguir.

Aqui, a **aceitação da instituição renomada aqui na região**, no ensino, a excelência, vontade também de ser estudante daqui, e é isso (Gustavo, Angical).

Aprender sobre códigos e sistemas de computadores (Mailson, Teresina Central).

Eu não tinha muita perspectiva do que eu queria exatamente fazer de curso superior, e o instituto foi apresentado **como uma oportunidade, um local mais perto, mais próximo de casa, cidade bem próxima**, foi apresentado alguns cursos e por influência também de professor de Física, que eu tive influência, eu disse “rapaz”, eu pensei, entre os 3 cursos que estavam sendo ofertados aqui no Instituto Federal, eu pensei em Matemática e Física (Escritor, Angical).

Já, já conhecia, frequento aqui desde pequena. **Além das várias opções de curso que eles oferecem**, tem todo o **apoio que a gente necessita e é uma instituição que a gente sabe da excelência dos professores**, então a gente sabe que vai ter um estudo bem, vai se formar, vai ser um bom profissional (Gilda, Teresina Central).

Eu caí de paraquedas aqui, que na época que eu cheguei aqui em Teresina eu passei pra cá pro IFPI, aí eu comecei esse curso, como eu tava acabando de falar ali com a tia, eu caí nele de paraquedas, eu não tava assim, nos meus planos pra fazer, na época que eu terminei meu ensino médio, não tava nos meus planos. Aí como eu caí... Eu tentei desistir muitas vezes, mas como aqui é uma boa instituição, os professores apoiam, dá conforto, dá tudo, na época que eu entrei aqui que eu reprovei eu tentei desistir muitas vezes, e muitos professores reclamaram comigo e puxaram meu cabelo até hoje, tem muitos que puxam meu cabelo e reclamam comigo e falam, muitos. Como eu falei e sempre falo, até hoje, até agora, eu já tô terminando, hoje mesmo eu escutei uma conversa de um professor, aí eu tava até dizendo “pra quê que eu ia estudar?” Porque eu tenho ansiedade e eu me sinto assim, incapaz, mas muito professor briga comigo e falam pra eu parar de pensar nisso. Professor daqui do IFPI, muitos brigam comigo e dizem que é pra eu parar de pensar isso, que eu consegui e eu cheguei até aqui, já tô terminando, porque eu vou pra outro lugar, e eu pretendo fazer minha segunda graduação ainda (Marilda, Teresina Central).

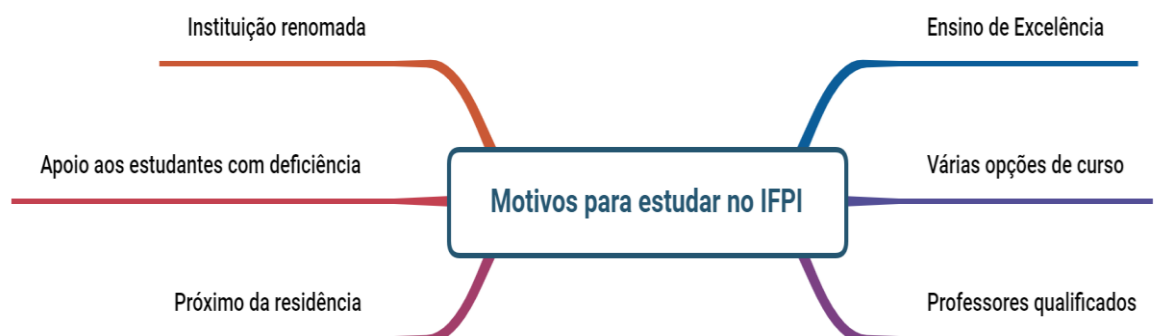
Sim, antes a gente teve a dificuldade de não ter intérprete, fui influenciada pra vir pra cá pro IFPI Sul, por isso que eu aceitei estar aqui. **Por causa dos intérpretes** (Maíra, Teresina Zona Sul).

Bem, eu sempre tive o sonho de ser fisioterapeuta. Sempre vou chegar naquele momento, aquela esperança que o fisioterapeuta dá no ser humano. Aquela pessoa pode sofrer um acidente, ele pode fazer todo aquele movimento pra fazer você voltar a andar. E aquilo acabou mexendo comigo, e eu queria porque queria me formar em Fisioterapia. Hoje eu quero. **Aí eu tentei, conversando com minha família, ela disse “não, mas para tu poder ir para Teresina ainda é muito ruim pra tu poder se sustentar lá sozinha”. Aí eu pensei “então, pra eu poder ter um diploma de alguma coisa mais na frente, vou fazer ali em Angical”**. Meu irmão já estuda aqui né, ele faz Matemática. E ele me aconselhou também. Disse “não, vai. Se tu não se sentir bem, tu pode sair”. Aí eu, “OK”. Aí eu vim. E o que fez realmente eu tá aqui, eu descobri, tô descobrindo ainda, eu não sei ainda o porquê. Agora que eu estou realmente construindo um objetivo. Eu tenho um objetivo de abrir a minha clínica e cursar Administração vai me ajudar. Eu posso terminar Administração e fazer Fisioterapia, e abrir a minha clínica lá no interior onde eu nasci, no Maranhão. Já que lá até hoje, eu vou muito lá, minha irmã trabalha lá, e eu vou muito lá visitar e até hoje a saúde lá ainda é, dependendo ainda de Parnarama. Então o objetivo de eu estar aqui é me formar em Administração pra depois eu me formar em Fisioterapia e assim abrir a minha clínica para ajudar outras pessoas que não tiveram oportunidade como eu (Margo, Angical).

As experiências compartilhadas durante as rodas de conversa revelaram que a instituição de um campus do IFPI no interior do estado amplia as oportunidades educacionais dos estudantes com deficiência, conforme evidenciado nas palavras de Gustavo e Escritor, ambos da cidade de Angical do Piauí.

De acordo com Albino (2010), a presença de estudantes PEE nas IES constitui uma realidade, sendo resultado direto da implementação de políticas públicas voltadas para o acesso e a permanência. Assim, cabe às instituições a responsabilidade de implementar as políticas que considerem as especificidades dos estudantes, visando efetivar o acesso, a permanência e o sucesso desses estudantes no ambiente acadêmico. A Figura 12, a seguir, resume os motivos que, de acordo com os estudantes, os fizeram escolher a instituição para a continuação dos seus estudos.

Figura 12 – Motivos que os fizeram estudar no IFPI



Nas observações que se seguem, são enfatizadas as dificuldades (barreiras) enfrentadas pelos estudantes PEE no contexto acadêmico.

Só é mais a questão da escrita que eu tenho um pouco de dificuldade. **Eu não escrevo muito, eu não consigo, eu boto muita força. Só isso aí que a atividade física que eu não tinha a mesma eficiência dos outros. Mas sempre tinha alguns meios de facilitar minha participação** (Gustavo, Angical).

Tive boa ajuda para estudar no IFPI, **os problemas vêm de como eu sou em pessoa e estou tentando corrigi-los** (Mailson, Teresina Central).

A dificuldade é **que os professores ainda eles não têm uma adaptação para mim que sou surda, essa dificuldade também da comunicação**, na sala de aulas, a interação, falta também adaptação de vídeo, de legendas, de uso de imagens, por isso essa dificuldade aqui (Maíra, Teresina Zona Sul).

A questão da facilidade... vou começar pela dificuldade. Em sala de aula, depois que passou o primeiro semestre, já iniciando o segundo, eu comecei a ter dificuldade porque eu não conseguia enxergar nada no quadro. Então independente de eu sentar o mais próximo possível, ainda tinha dificuldade de ver, então eu precisaria do recurso em mãos, seja impresso ou no meio digital, para que eu conseguisse acompanhar o que o professor estava colocando no quadro. **Sem isso, eu basicamente me sentia em sala de aula como se eu não tivesse ali, eu só tivesse sentado para marcar presença. Isso me desmotivou um pouco. Então alguns professores tentavam fazer alguma coisa, aumentar a letra, só que eu senti um pouco da ausência de mais recursos.** Mas eu sempre estava com o celular ou tablet em sala de aula para poder tentar acompanhar o material, só que às vezes eu não tinha acesso a esse material antes, então ficava um pouco difícil de na hora, assim, ter o material para poder ficar acompanhando. Em relação à dificuldade, essa parte (Escritor, Angical).

Dificuldade eu acho mesmo é só na sala de aula, que eu sinto que eu passo preconceito na sala de aula, mas eu fico na minha, que eu fico falando comigo mesma que eu aguentei, aguento até hoje e já tô terminando e vou levar nas costas. Mas vontade eu já tive muita de sair daqui, muita, já aconteceu muitas coisas (Marilda, Teresina Central).

Bem. Facilidade é uma coisa que eu estou tentando descobrir. Aqui para quem estuda durante o dia, pra quem faz o médio técnico, ele é bem fácil. Tem psicólogo na hora, tem saúde na hora, tem assistente social na hora. Mas só funciona até certo horário, quem chega à noite, já não funciona mais. Então acho que são pontos principais da dificuldade, falta mais as pessoas para poder ajudar, tá ali aconselhando na parte da noite. Acho que está faltando esse apoio na parte da noite. Acho que até agora eu não encontrei nenhuma facilidade em relação a uma pessoa como eu. Agora os estudos, até que os estudos é muito bom, e eu acho que também tá faltando um pouco sobre uma palestra pra poder ajudar as pessoas a se conscientizar. Porque eu mesmo, eu tenho meus amigos ali, eu tenho uma roda de conversa, meus próprios amigos são pessoas que... Eu tenho um amigo que tem um problema nas costas e ele estuda ali com a gente, né? E tem um que tem um problema na fala, né? Gago. E pra eles é tranquilo conversar sobre a deficiência deles ali e tirar uma brincadeira um com o outro. Então eu acho que, não só pra mim, eu acho que eu não sou a única pessoa do IFPI que ainda se prende e se fecha pra poder falar sobre o assunto que é a deficiência. Então eu acho que a presença de um psicólogo acompanhando desde o momento que a pessoa entra no IFPI, até o momento que a pessoa sai, eu acho que é muito adequado. Acho que ter aquele acompanhamento, sempre ajudando a pessoa (Margo, Angical).

Os estudantes PEE encontram diversas dificuldades (barreiras) ao iniciarem os estudos nas IES. Desse modo, a Lei 13.146 de 6 de julho de 2015, denominada de Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), define barreira como entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que prejudiquem as pessoas com deficiência exercerem seus direitos em plenitude. Ainda segundo essa lei, são tipos de barreiras: urbanísticas; arquitetônicas; nos transportes; nas comunicações e na informação; atitudinais e tecnológicas (Brasil, 2015). Nesse contexto, Amoroso (2019) reitera que a superação das barreiras que dificultam o acesso e a permanência de estudantes PEE no ensino superior não depende apenas da igualdade de condições, mas da oferta de atendimento especializado a cada estudante, de acordo com suas necessidades específicas.

Vale ressaltar ainda que o relato da estudante Marilda do campus Teresina Central, diz respeito principalmente às barreiras de natureza atitudinal. Ela compartilha suas experiências de lidar com episódios de discriminação em sala de aula, os quais decorrem de sua condição como estudante com necessidades educacionais específicas. Nesse contexto, Chahini (2016, p. 58) afirma que “as barreiras atitudinais são mais difíceis de serem removidas do que as arquitetônicas, já que são subjetivas e necessitam de conscientização e sensibilização de toda a sociedade”. Ainda de acordo com Chahini (2016), as barreiras atitudinais representam um obstáculo significativo para que as pessoas com deficiência alcancem a igualdade de direitos em comparação com aquelas sem deficiência.

Outro aspecto relevante, mencionado pelo estudante Escritor, está relacionado à falta de recursos pedagógicos e tecnológicos que contribuam para minimizar suas dificuldades em sala de aula. Segundo o estudante, a maioria dos professores não estavam cientes de suas dificuldades em sala de aula. Essas barreiras foram evidenciadas na exposição do estudante, e que se não forem observadas dificultam a permanência e o sucesso dos estudantes PEE na instituição de ensino. Nessa perspectiva, Ferreira (2012, p. 46) afirma que a adoção dos princípios da “[...] educação inclusiva representa uma em outras possibilidades de enfrentamento e busca por respostas que venham a diminuir as práticas de exclusão” no ambiente universitário.

Cabe evidenciar ainda o entendimento de Mailson, em relação aos desafios que ele enfrenta durante seus estudos na instituição. Ele atribui a si mesmo todas as dificuldades que encontra no ambiente acadêmico e tem buscado ao longo de sua jornada acadêmica solucionar o que considera problemas. Essa perspectiva adotada por Mailson está alinhada com o modelo médico de deficiência, que se baseia na ideia de correção, acreditando que as pessoas com deficiência precisam ser corrigidas, para serem aceitas pela sociedade. Nesse sentido, para

Guimarães (2020, p. 36) “O modelo médico considera a incapacidade como um problema da pessoa, causado por um desvio ou uma doença. Assim, seria necessário buscar tratamento através da assistência médica e profissional”.

Ou seja, embora Mailson vivencie um modelo de inclusão que está baseado no paradigma do Modelo Social de Deficiência que concebe que é dever da sociedade eliminar as barreiras que impedem sua participação com plenitude na sociedade, ele ainda enfrenta as amarras do antigo paradigma do modelo médico de deficiência. A esse respeito, Guimarães (2020, p. 39) afirma que,

[...] a deficiência não está no sujeito, mas na interação do sujeito com o meio e a sociedade. As barreiras para o acesso ou a convivência existem enquanto condições sociais, mas podem ser modificadas pela ação humana e política. Se o ambiente for projetado ou adaptado para o acesso de todos, a deficiência deixa de ficar evidente (Guimarães, 2020, p. 39).

Por outro lado, os estudantes reconhecem o comprometimento da instituição em criar um ambiente que busca atender às suas especificidades, como evidenciado pelas falas a seguir.

Facilidade, acho que a fácil adaptação, eles fazem de tudo pra poder nos deixar bem ambientados, confortáveis, da melhor forma que a gente acha (Gilda, Teresina Central).

Eu concordo com ela, eles apoiam a gente, como ela disse, o nosso professor apoia a gente, ele dá todo conforto (Marilda, Teresina Central).

A facilidade foi a assistência ao aluno que o instituto promove. O setor que ajuda as pessoas com deficiências. A mulher que ajuda, ela procurou me ajudar aqui (Gustavo, Angical).

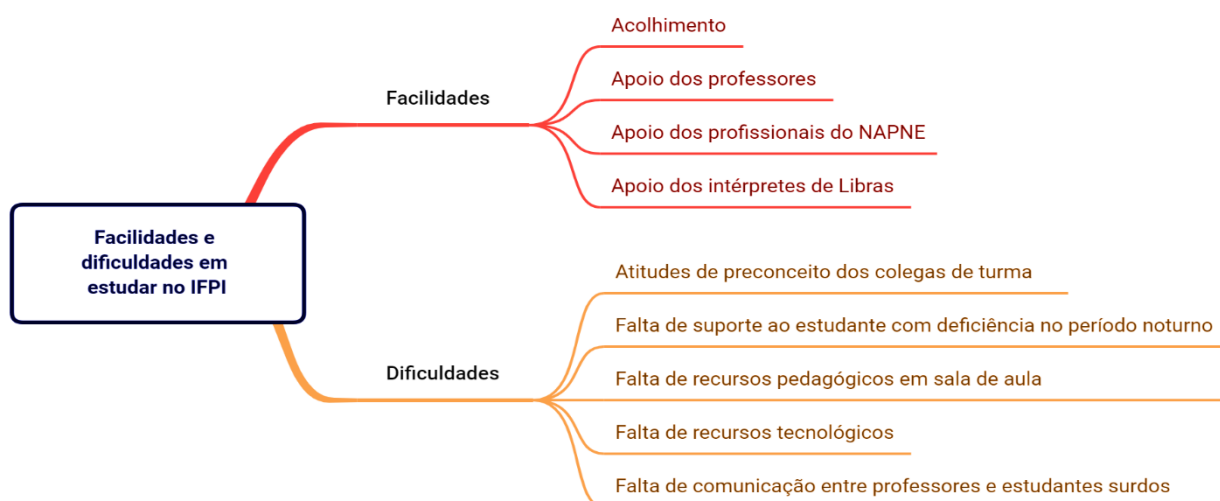
É fácil da minha casa para vir para cá, os conteúdos também que são bons, muitos conteúdos temos, muita informação (Maíra, Teresina Zona Sul).

Desse modo, o acolhimento da instituição e o apoio fornecido pelos profissionais do NAPNE e professores são fatores que os estudantes destacaram como facilitadores em seu percurso acadêmico. A inclusão de estudantes PEE no ensino superior tem se fortalecido à medida que as IES demonstram um compromisso crescente em cumprir a legislação que assegura os direitos desses estudantes de acesso, permanência e sucesso acadêmico no ensino superior. Assim, de acordo com Mantoan e Prieto (2006, p. 196), a perspectiva da educação inclusiva “[...] propõe um modo de organização do sistema educacional que considere a necessidade de todos os alunos”. Nesse contexto, Ferreira (2006) salienta que a verdadeira inclusão em uma instituição de ensino superior não é alcançada apenas ao garantir o acesso às pessoas com deficiência, mas ao efetivamente implementar políticas de permanência e oferecer

atendimento especializado para atender às necessidades específicas desses estudantes, no sentido de promover o êxito acadêmico.

Com base nas percepções compartilhadas pelos estudantes, a Figura 13 sintetiza as facilidades e os obstáculos enfrentados pelos estudantes com deficiência no IFPI.

Figura 13 - Facilidades e dificuldades em estudar no IFPI



Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com Nascimento (2021), cabe às IES a remoção das barreiras que impedem o acesso, a permanência e o êxito acadêmico dos estudantes PEE no âmbito deste nível de ensino. O autor enfatiza a importância de garantir a esses estudantes igualdade de oportunidades e acessibilidade para que alcancem seus objetivos educacionais e profissionais.

5.3.2 Atuação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com necessidades Específicas - NAPNE

Os NAPNEs são os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas, que desempenham ações de inclusão em todos os campi do IFPI. Nesta seção, os estudantes compartilharam suas opiniões e pensamentos em relação à atuação desses núcleos. A maioria dos estudantes envolvidos com o estudo reconhece a importância e relevância da atuação dos núcleos, destacando que eles desempenham um papel relevante ao promover ações de acolhimento e acompanhamento de estudantes PEE na instituição. Ou seja, expressam uma avaliação positiva em relação ao trabalho desenvolvido pelos núcleos, como evidenciado a seguir.

O NAPNE cumpre honrosamente seu papel de **acolhimento, acessibilidade e auxílio às pessoas com necessidades especiais**, incluindo surdos, mudos, pessoas com TEA, portadores de deficiência visual, entre outros (Marcos, Teresina Zona Sul).

É bom, ajuda a me acomodar no IFPI (Mailson, Teresina Central).

Bom, assim que eu entrei aqui, o setor, a moça que eu não lembro não, foi até mim procurar saber se eu tinha alguma necessidade, ela tentou ajudar, me deu até outro formato de caneta para tentar auxiliar na minha escrita. Mas, ela ajudou, mas eu decidi ir sem auxílio (Gustavo, Angical).

Pra mim é maravilhoso, eu amo, que é onde me apoia, é minha segunda casa, aqui. Aqui, da hora que você chega até a hora de você ir embora as pessoas estão, conversam com você, dão bom dia, boa tarde, perguntam se você precisa de algo, se tá tudo bem. Eles procuram o máximo deixar confortáveis e interagir como se você tivesse uma vida normal, eles fazem o possível e o impossível pra que a gente se sinta bem (Gilda, Teresina Central).

Acredito que contribui. **Ele ajuda a pessoa com deficiência a ter mais uma base no estudo** (Mário, Angical).

O NAPNE é muito bom, esse tratamento. Às vezes na sala é difícil a gente vem pro NAPNE e pede. **Resolve as dificuldades, a gente pede ajuda do NAPNE para conversar com os professores e é melhor frequentar e fazer as coisas na sala do NAPNE** (Maíra, Teresina Zona Sul).

Nesse sentido, Nascimento, Silva e Acosta (2019) reiteram a importância da presença do NAPNE nos Institutos Federais como um núcleo consultivo e propositivo de ações inclusivas. Eles destacam que essa presença se justifica pela necessidade de promover um diálogo contínuo, oferecer formação e buscar novas ferramentas que implementem o acesso e a permanência de pessoas com deficiência no instituto. Para Ferreira (2006), uma instituição de ensino superior não adquire um caráter inclusivo simplesmente ao oferecer acesso às pessoas com deficiências. A inclusão se concretiza quando a instituição implementa políticas que asseguram a permanência desses estudantes e lhes proporciona atendimento especializado de acordo com suas especificidades.

Assim, de acordo com o estudante Escritor, a falta de continuidade nas iniciativas que buscam aprimorar as condições de permanência dos estudantes PEE na instituição tem um impacto significativo em sua vida acadêmica, como indicado a seguir.

Eu tive uma conversa com a professora Azenate. E ela só chegou para mim e me perguntou como era que eu estava me sentindo dentro do campus. E eu falei para ela que eu achava um pouco... muito longo os horários de aula. Porque passar uma hora e meia sentada, duas horas sentada, é muito ruim. Mas às vezes eu até posso me levantar na aula e já pode estar ajudando. Mas eu acho que nunca mais ouvi falar sobre isso. Acho que a única conversa que eu tive sobre alguma coisa em relação a deficiência foi a professora Azenate que me perguntou (Margo, Angical).

Quanto ao NAPNE, fiquei sabendo depois desse meu problema. Aí eu comuniquei, inclusive era o seu mesmo, que estava sendo coordenador né, depois passou pra Luana, e aí foi colocado o meu nome lá na lista. Comecei, no começo, comecei a ter

o atendimento, a prova já estava vindo ampliada, principalmente o professor Lira foi um dos que tinha mais diligência quanto a isso, tinha um cuidado de colocar a prova ampliada, chegava a perguntar, "mas tá bom desse tamanho aqui?", eu dizia "não professor, esse tamanho aqui tá bom". Só que não era todos. **Então, depois de um tempo, nos períodos seguintes, eu percebi que não veio mais. E aí eu me perguntei "sou eu que tenho que ir lá cobrar, ou seria eles", porque eles já tinham o meu nome, tanto que eu cheguei no último período, o coordenador do curso, que era o professor Francílio, antes dele sair para entrar a professora Samara Clotildes, ele mesmo comentou que ele viu meu nome lá, ou seja, tem uma lista com o nome e diziam que os professores recebem um e-mail no começo do período com os alunos que tem, e é especificado sobre o que eles precisam. Só que eu senti essa falta, então não sei se foi por uma falha de comunicação entre as partes. Mas ainda cheguei a falar com a Luana, tanto que cheguei a falar com ela e ela disse que não era mais a coordenadora, aí fiquei me perguntando "e agora? Como que eu faço". Aí inclusive ela ficou de repassar pra pessoa responsável, não sei. Mas ir direto na sala do NAPNE, eu nunca cheguei a visitar a sala. Não tinha nem conhecimento onde exatamente ficava a sala do NAPNE. Cheguei a, como a gente estava no último período, estudando ali no bloco da Administração, eu cheguei a passar ali nas salas de curiosidade para ver as salas e vi uma sala com o nome NAPNE na porta, aí foi onde eu descobri que a sala do NAPNE fica ali. Pelo menos é pra ser né, porque tinha na porta o nome NAPNE (Escritor, Angical).**

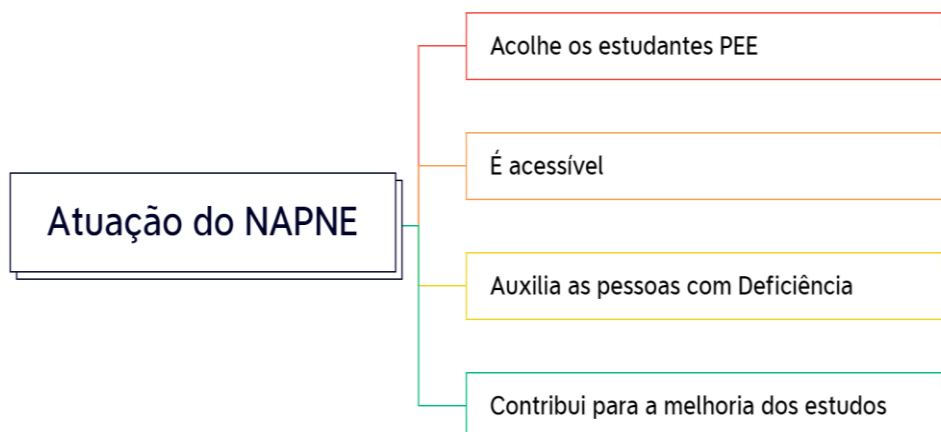
Embora a atuação dos NAPNEs nos campi pesquisados seja geralmente elogiada pela maioria dos estudantes, é importante destacar a preocupação expressa pelo estudante Escritor do campus de Angical; para ele, a descontinuidade das ações pode ter um impacto negativo e potencialmente contribuir para a evasão de estudantes PEE. Cabe ressaltar ainda a percepção da estudante Maíra, do mesmo campus; a estudante frequenta o curso noturno e relata que teve uma única conversa com a coordenação do NAPNE e, por essa razão, desconhece a atuação do núcleo no campus. Desse modo, é relevante ressaltar as contribuições oferecidas por Oliveira (2019) no sentido de promover a construção efetiva de um ambiente educacional inclusivo nas instituições de ensino.

Primeiramente, é necessário pensar em uma renovação pedagógica que considere as diferenças. É preciso saber quem são essas pessoas, quais experiências viveram até o momento, quais conhecimentos construíram, quais habilidades desenvolveram. Em segundo lugar, contar com o auxílio de recursos instrucionais e metodologias específicas, bem como a parceria com outros profissionais e instituições da área, a fim de possibilitar o desenvolvimento global dos alunos com deficiência. Em terceiro, promover reformas que visem à preparação inicial e continuada dos professores, apoio especializado para os que necessitam, e à realização de adaptações curriculares e de acesso ao currículo, se pertinentes. Em quarto, examinar a prática pedagógica sob a ótica da remoção de barreiras à aprendizagem e não sob a ótica das dificuldades do aprendiz (Oliveira, 2019, p. 113).

Em resumo, os estudantes atestam que as iniciativas NAPNE têm um impacto positivo em sua permanência e desempenho acadêmico no IFPI, corroborando com o que pensam os pesquisadores Nascimento, Silva e Acosta (2019, p. 328); para eles o “[...] acolhimento promovido pelo NAPNE é de fundamental importância para que o percurso escolar daquele determinado aluno seja positivo e lhe possibilite vivenciar experiências positivas para o seu

processo formativo”. A Figura 15 representa as principais percepções compartilhadas pelos estudantes em relação à atuação do NAPNE nos campi.

Figura 14 - Atuação do NAPNE



Fonte: Elaborado pelo autor.

5.3.3 A acessibilidade no âmbito do Instituto Federal do Piauí

Para dar início à análise desta categoria, se faz necessário voltar ao conteúdo da LBI, que representa a principal legislação voltada para a proteção e garantia dos direitos das pessoas com deficiência na sociedade e observar como ela aborda o conceito de acessibilidade. Conforme especificado no Artigo 3º, Inciso I da referida lei, o termo acessibilidade se refere a

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, s/p).

Segundo Sasaki (2005), o conceito de acessibilidade abrange seis dimensões, que são:

1. **Acessibilidade arquitetônica**, sem barreiras ambientais físicas.
2. **Acessibilidade comunicacional**, sem barreiras na comunicação interpessoal
3. **Acessibilidade metodológica**, sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo (adaptações curriculares, aulas baseadas nas inteligências múltiplas, uso de todos os estilos de aprendizagem, participação do todo de cada aluno, novo conceito de avaliação de aprendizagem, novo conceito de educação, novo conceito de logística didática etc.),
4. **Acessibilidade instrumental**, sem barreiras nos instrumentos e utensílios de estudo (lápiz, caneta, transferidor, régua, teclado de computador, materiais pedagógicos),
5. **Acessibilidade programática**, sem barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas (leis, decretos, portarias, resoluções, medidas provisórias etc.),

6. **Acessibilidade atitudinal**, por meio de programas e práticas de sensibilização e de conscientização das pessoas em geral e da convivência na diversidade humana resultando em quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações (Sasaki, 2005, p. 23).

Cada uma dessas dimensões é fundamental para promover a inclusão e a igualdade de oportunidades para todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou limitações. O entendimento e a implementação de todas essas dimensões são cruciais para garantir uma sociedade inclusiva, na qual todos possam participar e desfrutar de seus direitos e benefícios. Corroborando com esse entendimento, Albino (2010) assevera que,

A acessibilidade é um processo dinâmico, e associado ao desenvolvimento tecnológico e da sociedade. Falamos de uma sociedade que se preocupa com a garantia dos direitos de todas as pessoas, inclusive as que têm deficiência, para junto com todos, ter o direito de participar da produção e disseminação do conhecimento, de forma ativa em todos os setores da sociedade” (Albino, 2010, p. 176).

Dentro desse contexto, os estudantes foram motivados a compartilhar suas apreensões em relação a acessibilidade no IFPI, conforme os relatos subseqüentes.

É acessível me deram sempre suporte em que eu precisava (Mailson, Teresina Central).

Não tive dificuldade em relação a isso (Gustavo, Angical).

No meu caso, na minha deficiência, **eu acho que é bem acessível, porque no ato da matrícula teve oportunidade pra mim entrar, tanto que eu entrei como deficiente autodeclarada, não precisou, não foi tanta burocracia**, só precisei ir num ortopedista, trazer um exame, um laudo, que comprova com o CRO do ortopedista, não achei tão burocrático não (Marlene, Angical).

Pra mim também, **foi bastante acessível na matrícula também, quando eu fui fazer, teve que ter o laudo, foi acessível no meu caso** (Maycon, Angical).

Pra mim, no caso que ando de cadeira de rodas, que tem três rampas, pisos não muito esburacados. Tem um tanto de acessibilidade, da rampa, da hora que eu chego, pra descer do carro eles deixam entrar na garagem, tem rampa da porta, os elevadores pra ter acesso às salas. O que eu acho ruim mesmo é só ter que sair de um prédio pro outro às vezes. Mas aí já é questão mais externa, tem que atravessar a rua, o calçamento não é adequado, mas internamente no instituto, totalmente acessível, tem rampas, elevadores (Gilda, Teresina Central).

Bem, assim, pra mim tá sendo bom. Porque eu ainda posso me movimentar, ainda posso ver. Mas eu acho que se chegasse aqui uma pessoa, **sei lá, que fosse surdo, mudo, não tem ninguém ali na guarita que possa orientá-lo. Não tem uma pessoa que possa orientá-lo, dizer pra ele aonde que fica.** E pra mim, a não ser essa distância que é dali até chegar ali e dali da sala até os bebedouros, porque, por ser uma distância muito longa, e caminhar demais até que dói a minha perna mais ainda. Mas, fora isso, eu acho que só falta mesmo ter uma pessoa para orientar quando chega uma pessoa portadora de deficiência ali. Eu acho que necessita muito disso no IFPI (Margo, Angical).

As observações dos estudantes evidenciam que o IFPI tem atendido às políticas de acesso por meio de estratégias de acessibilidade programática, visando eliminar as barreiras invisíveis incorporadas nas políticas públicas, que se refletem em leis, decretos, portarias e outras normativas. Segundo Sasaki (2005), a adoção da acessibilidade programática impulsiona as instituições de ensino a avançar na missão de superar as barreiras que, no passado, restringiam a entrada dos estudantes nas IES.

Os estudantes consideram o IFPI como um ambiente acessível para atender às suas necessidades específicas, embora alguns observem a falta de acessibilidade para estudantes surdos. Nessa perspectiva, a estudante Margo, que é uma pessoa com Deficiência Física, expressa que, até o momento, o instituto proporciona a acessibilidade necessária para suas necessidades. Contudo, ela enfatiza que, caso um estudante surdo optasse por estudar no IFPI, ele se depararia com desafios significativos devido à carência de profissionais qualificados em Libras para atender às suas necessidades específicas dentro da instituição.

Nessa direção, Mantoan (2015) reafirma que a responsabilidade pela promoção dos direitos de aprendizado e estudo recai sobre as instituições de ensino, e não sobre os estudantes. Isso ressalta a necessidade de uma transformação fundamental nas práticas e abordagens dessas instituições, visando assegurar que todos os estudantes tenham igualdade de oportunidades.

O relato de Margo está intrinsecamente ligado à dimensão de acessibilidade comunicacional, tal como conceituada por Sasaki (2005). Esta falta de acessibilidade que é notada pela estudante enfatiza a urgência do IFPI em abordar essa questão, com o objetivo de criar as condições essenciais para a plena inclusão de todos os estudantes PEE. Ainda nesse contexto, cabe destacar a perspectiva de Maíra, uma estudante surda, em relação à acessibilidade em seu campus; para ela,

É difícil, sim, ter, mas tem essa relação na acessibilidade, por exemplo, às vezes eu preciso, falta comunicação, o principal é a comunicação, não tem essa fluência de ter essa independência do intérprete. A relação da acessibilidade às vezes é possível, mas 100% não, é tipo assim, é pouco (Maíra, Teresina Zona Sul).

Os obstáculos que Maíra enfrenta destacam a complexidade que o IFPI enfrenta ao tentar superar as barreiras de comunicação, apesar de contar com um sólido respaldo legal para a promoção da educação inclusiva. Nesse aspecto, de acordo com as análises de Oliveira (2019, p. 112), “educação inclusiva é uma construção em desenvolvimento, que necessita de muita reflexão e ação para alcançar as práticas concretas e eficientes”, que contemplem as necessidades específicas de todos os estudantes.

A estudante Maíra expressa o desejo de conquistar autonomia em sua comunicação com professores, colegas de turma e demais funcionários de instituição, visando reduzir sua dependência da presença constante de um intérprete. Ela busca a independência na interação, o que implica não recorrer ao intérprete em todas as situações. Para que isso se concretize, é necessário a implementação de ações que incentivem a comunidade acadêmica a adquirir conhecimento em Libras, com o intuito de promover a difusão dessa língua na instituição. Essas ações podem contribuir para a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes com surdez. Desse modo, Sousa (2019, p. 18) reitera que o “[...] essencial à inclusão educacional é a compreensão das necessidades sociais e cognitivas do sujeito, bem como entender de que maneira as estratégias metodológicas têm sido propostas no desenvolvimento das competências e na realização da autonomia do alunado”.

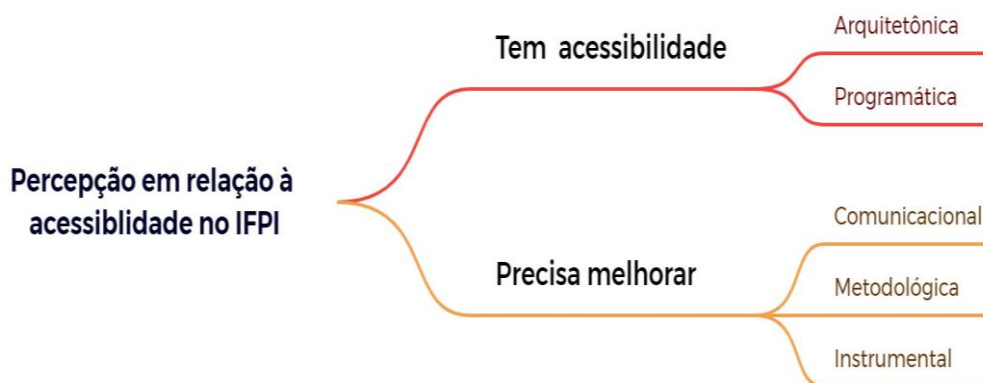
Outro ponto de destaque e digno de atenção envolve o relato do estudante Escritor que, sendo uma pessoa com Deficiência Visual, observa que o IFPI é muitas vezes percebido como acessível somente para deficiências visíveis, conforme destacado a seguir.

O meu ponto é que eu vejo que a acessibilidade é algo que tá mais voltando praquela deficiência que você identifica visualmente. Então no meu caso, como meu problema é um problema visual que as pessoas olham pra mim e pensam que eu consigo ver, mesmo não tendo nenhum problema de visão, até porque às vezes eu não demonstro que tenho esse tipo de problema porque eu ficar demonstrando que eu tenho deficiência para pessoas não faz sentido, vai tá agregando alguma coisa pra elas, não vai. Nem pra mim. Às vezes também eu evito pra não me delongar muito em explicações, porque é meio entediante ficar a todo tempo ter que explicar às vezes coisas, chegar às mesmas conclusões. **Mas eu vejo o instituto cheio, de tipo, aquela questão do piso tátil, dos brailezinhos nas placas, então eu vejo que tem muita acessibilidade, mas mais para as deficiências que são visíveis. Então tem algumas que no meu caso, sinto que ainda falta ter mais esse cuidado** (Escritor, Angical).

Segundo a percepção do estudante, há a necessidade de que o instituto empreenda ações direcionadas e redobre seus esforços para atender às demandas específicas dos estudantes com deficiência, reforçando, assim, seu compromisso com a inclusão e a igualdade de oportunidades educacionais. Retomando as dimensões de acessibilidade estabelecidas por Sasaki (2005), a fala do estudante está claramente associada à falta de acessibilidade metodológica, que se refere à necessidade de adequar os métodos de ensino e aprendizado para atender às necessidades específicas dos estudantes.

Portanto, a figura a seguir proporciona uma síntese dos principais aspectos ressaltados pelos estudantes no que diz respeito às dimensões de acessibilidade no instituto.

Figura 15 - Percepção em relação à acessibilidade no IFPI



Fonte: Elaborado pelo autor.

5.3.4 As interações com os professores

Com a evolução da inclusão, os professores das IES passaram a receber em suas salas de aula estudantes com deficiência, provocando uma transformação no ambiente acadêmico que, por muito tempo, se caracterizou pela seletividade no processo de admissão. Nesse contexto, a inclusão de estudantes PEE no ensino superior, conforme mencionado na subseção anterior, é fundamentada pela Lei 13.409 de 2016, que emendou a Lei nº 12.711 promulgada em agosto de 2012. Esta lei estabelece que as IFES, sob responsabilidade do MEC, devem reservar, em cada processo seletivo para cursos de graduação, no mínimo 50% das vagas para estudantes que tenham concluído integralmente o ensino médio em escolas públicas (Brasil, 2016).

Desta maneira, Guimarães (2020) ressalta que a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior é uma decorrência direta das políticas públicas inclusivas, incluindo a PNEEPEI, a Lei de Cotas e a promoção da escolarização inclusiva na Educação Básica. Esse novo cenário requer dos professores uma constante busca por formação e ajustes em suas estratégias pedagógicas, com o propósito de satisfazer as necessidades específicas desses estudantes, contribuindo, dessa forma, para o fortalecimento de uma educação inclusiva e acessível a todos. Nessa direção, Mantoan (2015), ressalta que,

Se por um lado é preciso continuar investindo maciçamente na formação de profissionais qualificados, e de outro não se pode descuidar da realização dessa formação. É preciso estar atento ao modo como os professores aprendem ao aperfeiçoarem seus conhecimentos pedagógicos, e também ao modo como reagem às novidades, aos novos possíveis educacionais suscitados pelo ensino inclusivo (Mantoan, 2015, p. 80).

Nessa perspectiva, esta categoria destaca as percepções dos estudantes em relação à interação com seus professores. A maioria deles relata manter relações positivas com seus

professores, evidenciando que estes desempenham um papel relevante em seu desenvolvimento acadêmico na instituição, como descrito adiante.

Os professores daqui são bem atenciosos, assim que eles tratavam minha dificuldade, minha escrita, eles procuraram, no início, me dar a cópia dos conteúdos que eles iam ministrar em sala de aula. Eu sempre tinha a cópia dos materiais, do caderno, eu pegava o caderno para tirar cópia e isso resolvia meu problema (Gustavo, Angical).

Os professores são bem atenciosos, de fato, quando eles sabem e estão por dentro do problema. Mas é como eu lhe disse, no meu caso, alguns professores não passaram a ter esse conhecimento. Tanto que às vezes eu tinha que falar "olha professor, eu tenho essa dificuldadezinha aqui de não enxergar bem de perto e tal, o senhor já tá sabendo, quando eu precisar tirar foto do quadro é por conta disso". Porque eu também ficava um pouco receoso, porque tá tirando foto ali do quadro, o professor pode se sentir um pouco incomodado com isso. Então eu já deixava bem claro pra ele que o fato de eu tirar foto é por conta que eu não tava vendo o quadro, então eu tirava foto pra, logo em seguida, copiar o que ele tinha passado ali no quadro, fazia dessa forma (Escritor, Angical).

Pra mim é tranquila a relação, muito boa. A gente se dá bem, se dá super bem, só tem... Como eu posso dizer... Ele quer que a gente faça, ele não aceita, digamos, opiniões dos alunos, mas a gente vai levando. Não sei se é porque ele é recente aqui no campus também, mas a gente vai levando. **Mas no mais, acho boa a relação com os professores.** Também, eu entrei no ano de 2020, e a gente passou até o quinto período remoto. Veio voltar presencial já no quinto período que foi no ano passado (Marlene, Angical).

Pra mim também, a relação é boa, a gente se dá bem. Eles ajudam nas matérias. Quando tem alguma dúvida a gente pergunta pra eles, eles são atenciosos, tiram as dúvidas (Maycon, Angical).

Pra mim, até o momento todos os professores se mostraram bem receptivos, e a todo momento perguntam se tá precisando de algo, se tá tudo certo. **Até o momento todos são bem acolhedores** (Gilda, Teresina Central).

Pra mim, desde quando eu entrei até agora, que eu entrei em 2019 no IFPI, até agora que eu tô aqui, são muito bons, eles me apoiam, puxam minhas orelhas, brigam comigo, eu não tenho nada a falar de nenhum. Eu quebrei a cara com uma, que eu pensava no meu psicológico que era uma coisa e passei por outra, nesse semestre que acabou, foi o primeiro período, eu passei na disciplina dela (Marilda, Teresina Central).

A partir do que os estudantes compartilharam, é possível inferir que os professores do IFPI estão empenhados em enriquecer a formação desses estudantes, demonstrando respeito, acolhimento e utilizando recursos pedagógicos para atender às necessidades específicas de cada um. Desse modo, o professor pode contribuir para promoção da permanência e sucesso acadêmico desses estudantes, quando busca formação continuada de forma constante, visando oferecer acolhimento e melhorando sua abordagem pedagógica. A esse respeito, Martins (2016, p. 113) afirma que “O professor precisa estar em contínua preparação para vivenciar práticas pedagógicas que proporcionem a todos os estudantes o sentimento de pertença ao processo educativo em que sejam desafiados a obterem sucesso em suas aprendizagens”.

Outro ponto que merece atenção especial é o relato de Maíra, a estudante surda mencionada anteriormente. **“Aqui a maioria dos professores do IFPI não têm essa interação, é muito difícil ter essa comunicação,** mas a importância dessa interação, da comunicação, não tem, infelizmente, uma comunicação com os professores” (Maíra, Teresina Zona Sul).

Para Maíra, a interação com os professores é uma tarefa desafiadora, já que ela utiliza a Libras como principal meio de comunicação e expressão, enquanto os seus professores se comunicam em português, sem utilizar a Libras. Ela constantemente precisa contar com a presença de um intérprete para se comunicar com seus professores, o que tem sido fonte de descontentamento para a estudante. Na perspectiva de Schmidt (2018, p. 78), a relação entre “[...] estudantes e docentes, esta se faz presente quando há uma popularização da Língua Brasileira de Sinais, bem como a cultura surda para que assim este público passe de pessoas invisíveis para pessoas conhecidas e o mais importante, reconhecidas”.

Vale ressaltar que os estudantes com deficiência não devem ser considerados unicamente sob a responsabilidade do professor. Portanto, é fundamental assegurar que esses professores tenham acesso a condições que lhes permitam desempenhar seu papel com dignidade, proporcionando-lhes uma formação adequada para atender as necessidades específicas dos estudantes, conforme reivindica Mendes (2017); para ele,

[...] a responsabilidade com o estudante com deficiência não é apenas do professor, é necessário o desenvolvimento de ações que auxiliem o docente no trabalho com essa demanda específica, entre as ações, podemos destacar a oferta de formação continuada, tempo para estudo e planejamento das aulas, planejamento e formação.

Com base no que foi abordado nesta subseção, a Figura 16 representa a síntese das opiniões dos estudantes em relação às interações estabelecidas com seus professores.

Figura 16 - Interações com os professores



5.3.5 As relações estabelecidas com os colegas de turma

A convivência entre os estudantes PEE e seus colegas de turma é, em muitos casos, afetada por atitudes preconceituosas e incidentes de bullying. No entanto, vale ressaltar que a maioria dos estudantes demonstra um espírito acolhedor e uma disposição para colaborar com os estudantes PEE. A importância dessa interação reside no fato de que, segundo as investigações de Karagiannis, Stainback e Stainback (1999), a formação de vínculos inclusivos gera vantagens recíprocas, beneficiando tanto os estudantes com deficiência quanto seus colegas. Para eles,

Quando existem programas adequados, a inclusão funciona para todos os alunos com e sem deficiências, em termos de atitudes positivas, mutuamente desenvolvidas, de ganhos nas habilidades acadêmicas e sociais e de preparação para a vida em comunidade.

A interação e a comunicação facilitadas ajudam o desenvolvimento de amizades e o trabalho com os colegas. Os alunos aprendem a ser sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer confortavelmente com as diferenças e semelhanças individuais entre seus pares (Karagiannis; Stainback; Stainback, 1999, p. 22-23).

Nessa mesma linha de pensamento, Oliveira (2019) enfatiza que a adoção da educação inclusiva viabiliza a coexistência de estudantes com deficiência e aqueles sem deficiência na mesma sala de aula, fomentando uma interação mutuamente enriquecedora que desencadeia benefícios significativos para toda sociedade. Dessa forma, os estudantes compartilharam suas percepções referentes às relações que estabelecem com seus colegas de turma. Maycon, Marlene, Escritor e Gustavo descreveram suas experiências enfatizando que não encontraram problemas de relacionamento, sendo tratados com respeito pelos colegas e sem terem vivenciado episódios de preconceito ou discriminação, como detalhado a seguir.

Pra mim é normal, não tem muita diferença não, eles me tratam bem (Maycon, Angical).

A mim também não, até o momento nunca tive nenhum ato de preconceito no campus por conta da minha deficiência não (Marlene, Angical).

Ah, eu me sentia igual aos demais, embora às vezes eu sentia como se eu não tivesse em sala de aula pelo fato de observar os outros conseguindo fazer, desenvolver as coisas. O professor jogava uma questão lá no quadro, como eles conseguiam já ver a questão, anotar, eles já estavam ali respondendo rapidamente, e eu me sentia um pouquinho atrás por conta disso, eu tinha sempre esse atraso de tá acompanhando o conteúdo. **Certo, esse fator também, por isso que eu disse que eu não me sentia tanto inferior por conta dos próprios colegas**, eles já estarem cientes da dificuldade, tanto que teve um caso do professor que ainda não tava sabendo desse meu problema e aí os próprios colegas já comentaram com o professor. **Então eu gostei, me senti bem, porque reforça, que às vezes você fala que você tem um problema, mas o problema não é tão visível, que às vezes, assim, não querendo acreditar. Tanto que eu já trouxe muitos laudos aqui, já coloquei pra eles.** Mas é porque o meu

problema, como eu disse, não tem diagnóstico, mas eu trago as declarações (Escritor, Angical).

Eu me sentia um pouco inferior aos outros, um pouco lento, um pouco atrás de todo mundo, devido à minha dificuldade. Mas não me prejudicou em nada, só o tempo que usavam pra fazer uma atividade, eu precisava de mais tempo que os outros. Eu não tinha a mesma eficiência. **Mas os amigos sempre procuravam ajudar** (Gustavo, Angical).

Os atos de respeito, acolhimento e colaboração entre os estudantes em questão demonstram claramente que a missão da educação inclusiva visa, de maneira crescente, fomentar o respeito às diferenças, garantindo que cada estudante seja respeitado por sua singularidade e, assim, permitindo que todos alcancem o sucesso acadêmico desejado. Conforme Mantoan (2015), a inclusão implica uma transformação essencial na perspectiva educacional, que passa a valorizar e reconhecer as particularidades de todos os estudantes, independentemente de possuírem ou não deficiências. No entanto, é importante destacar que cada estudante está imerso em sua própria realidade e, embora os estudantes previamente mencionados não tenham enfrentado situações de preconceito ou bullying, a vivência deles contrasta notavelmente com as experiências dos demais participantes da pesquisa, como será detalhado a seguir.

Acho que isso é muito relativo, **vai de pessoa pra pessoa. Todos são, pessoas que são receptivas, e pessoas, não vamos dizer que têm preconceito, mas não sabem como lidar com a situação. Eu não passei por nenhum tipo de situação assim, que eu tenha sentido algum tipo de preconceito, mas eu sinto ainda que as pessoas, meio que excluem ainda.** Mas às vezes não intencionalmente, é culturalmente. Mas, a maioria ou uma boa parte, eles meio que ajudam. **Acho que falta mais a questão de interagir.** Acho que a forma de saber como lidar com a pessoa, como chegar. As pessoas ainda falta um pouco disso (Gilda, Teresina Central).

Mais ou menos, mais ou menos. Na sala, é claro, tem alguns alunos que sabem um pouco de Libras. Tem essa interação comigo, é fácil. Eu acho boa, acho muito boa essa interação com eles, que às vezes alguns alunos... a cultura. Às vezes a cultura surda. Por exemplo, tem essa inclusão no grupo, eu participo. **Mas alguns alunos não são fluentes.** Sabe assim, o básico da comunicação na Libras, e consegue sim essa interação comigo (Maíra, Teresina Zona Sul).

Eu, como eu falei, tem uns que eu vou de boa e tem uns que eu sinto que têm preconceito comigo, que na hora de fazer trabalho em grupo eu fico sobrando, ninguém me chama, eu que me ofereço, quando tem os grupinhos, aí tem aquele grupinho do cantinho, cada um se une. A turma passada, do período passado, eu passei por muito preconceito também, e nessa eu passo, mas não aumenta totalmente. Eu me sinto muito excluída, mas agora, como eu tô rezando muito e pedindo que saia logo, porque eu não aguento mais, eu não vou mentir. Que tantas coisas que eu já passei aqui dentro que só eu e Deus sabe, sobre os amigos. **Quando chega no laboratório, que a gente vai fazer aula prática, tem aluno que não deixa eu fazer, pegar as coisas do laboratório, que diz que eu vou quebrar, fica "não, tu não vai fazer não, que tu vai quebrar o material, tu não tem capacidade pra tu segurar isso não",** aí eu saí da aula prática chorando, porque eu contei pro professor e o professor pra mim disse "relaxa, de boa, são assim", então eu também não falei mais nada, eu entreguei na mão de Deus, que é o que é possível,

mas é que eu passo por muitos preconceitos. Ele não se admite, não admite, mas manga de mim, na hora de sair, sempre tem aquele grupinho. **Aí a outra fez comigo porque sobrou. Sempre é assim, só faz comigo porque sobra. Sempre sou a que sobra da turma, eu sinto pelos meus colegas. Mas aí fora de outros cursos, eu já me dou bem, mas do meu curso mesmo, eu não me dou assim, muito bem** (Marilda, Teresina Central).

No entendimento da estudante Gilda, embora não tenha percebido nenhuma situação de preconceito dentro da instituição de ensino, ela reconhece a existência desse problema e o associa à falta de interação entre os estudantes, considerando essa dificuldade como uma barreira que precisa ser superada para promover relações mais produtivas entre os colegas de turma. Gilda também ressalta que a escassez de informações sobre como abordar e se relacionar com pessoas com deficiência contribui para a perpetuação da cultura do preconceito. Nessa perspectiva, Alves e Souza (2002, p. 123) consideram que “O preconceito faz parte do nosso comportamento cotidiano. Frequentemente nos deparamo-nos com atitudes preconceituosas sejam em atos ou gestos, discursos e palavras”. Portanto, torna-se imperativo que as instituições de ensino se envolvam ativamente na promoção de práticas que eliminem ou reduzam esses comportamentos prejudiciais no ambiente educacional.

Em relação à estudante Maíra, o principal desafio reside na comunicação, uma vez que ela se utiliza da Libras para se expressar, enquanto a maioria de seus colegas de turma se comunica em português. Isso resulta em uma limitação na sua interação, restrita àqueles colegas que têm conhecimento da língua de sinais e estão dispostos a se comunicar com ela. Maíra demonstra um admirável empenho em interagir com todos os seus colegas, incluindo aqueles que não são fluentes na Libras. No sentido superar esse obstáculo na comunicação, torna-se necessário o oferecimento de formação na área da Libras, começando inicialmente com a turma da estudante e posteriormente estendendo essa oferta a toda a comunidade acadêmica. Essa iniciativa pode contribuir para minimizar os efeitos da falta de comunicação tanto para estudantes surdos quanto para ouvintes, promovendo uma interação mais inclusiva e eficaz no ambiente acadêmico.

Em relação a essa temática, Costa e Naves (2020) salientam que garantir a permanência com excelência dos estudantes com deficiência nas IES representa um desafio significativo, uma vez que implica na adoção de medidas que levem em consideração suas necessidades específicas no ambiente educacional. Ainda nesse mesmo contexto, merece destaque mencionar os depoimentos da estudante Marilda, que corajosamente compartilhou suas vivências de discriminação tanto em sala de aula quanto em outros espaços da instituição. Segundo Marilda, era notável a relutância de seus colegas em colaborar em trabalhos em equipe, resultando em sua constante exclusão dos grupos de trabalho. Esses relatos inequivocamente ilustram atitudes

preconceituosas que constituem um considerável entrave ao desempenho dos estudantes com deficiência na referida instituição.

No relato da estudante, torna-se clara a existência de barreiras atitudinais, tal como descrita pela LBI, abrangendo estigmas, estereótipos e discriminações. O relato da estudante ilustra como atitudes preconceituosas, a manutenção de estereótipos e a prática da discriminação são obstáculos que prejudicam a plena inclusão nas IES, tornando a jornada acadêmica de PEE uma experiência difícil e dolorosa de concluir.

Com base nas análises discutidas nesta subseção, a Figura 17 evidencia os aspectos que envolvem a formação das interações entre os estudantes PEE e seus colegas de turma.

Figura 17 - Relações com os colegas de turma



Fonte: Elaborado pelo autor.

5.3.6 Ações propostas pelos estudantes

Essa categoria de análise está relacionada às sugestões fornecidas pelos estudantes PEE, os quais foram incentivados a revelar perspectivas em relação ao processo de inclusão na instituição. Eles foram consultados sobre quais serviços ou estruturas gostariam de ver implementados no IFPI, no sentido de facilitar sua permanência e alcançar o sucesso acadêmico na instituição, conforme evidenciado pelos estudantes a seguir.

Eu acho que no IFPI, se tivesse uma roda de conversa, eu nunca me propus participar de uma roda de conversa com pessoas que têm a deficiência em acompanhamento psicológico. Eu nunca me botei a teste para participar sobre isso. Eu acho que se eu tivesse entrado no IFPI e se tivesse essa roda de conversa em que a pessoa escolhesse participar ou não, se você poderia ir e assistir, se quisesse comentar sobre a sua, eu acho que isso teria me ajudado bastante hoje em dia para eu poder conversar livremente sobre a minha deficiência. Eu acho

que no IFPI tá faltando isso. Uma roda de conversa entre alunos que têm a deficiência, porque a pessoa que tem deficiência, ela se sente mais à vontade com pessoas que tenham uma deficiência, que caminhem junto com ela ali, naquele ciclo dela (Margo, Angical).

Bem, no IFPI acho que também está necessitando, não é nem que tá faltando ainda bastante palestras. A gente vê palestras do Setembro Amarelo, palestras sobre administrador, palestras sobre tudo enquanto, mas eu acho que **faltam palestras voltadas à deficiência**, bastante. Porque a gente vê uma ali, uma por lá, sempre é num dia oficial de alguma coisa (Margo, Angical).

Eu acho que o IFPI necessita de uma psicóloga na parte da noite, de preferência com urgência. Porque não só pessoas com deficiência, como outras pessoas que têm ansiedade ou qualquer outro transtorno mental, pode precisar bastante e aqui não tem (Margo, Angical).

A estudante Margo, do campus de Angical, apresenta três sugestões que considera relevantes para a permanência e sucesso acadêmico dos estudantes PEE na instituição. Em relação à primeira, ela propõe que o IFPI implemente rodas de conversa com a participação de estudantes com deficiência, visando fornecer o apoio psicológico necessário. A segunda envolve a realização de palestras que se concentrem na temática da deficiência. De acordo com a estudante, embora o instituto realize diversas palestras, esse tema específico raramente é abordado. Já a terceira sugestão diz respeito à disponibilidade de um profissional de psicologia durante o período noturno.

Para Margo, o IFPI atualmente oferece esse serviço apenas durante o período matutino e vespertino, o que deixa os estudantes que frequentam as aulas à noite desprovidos desse suporte essencial. Neste contexto, Mendonça (2019) reitera a significativa relevância de escutar atentamente os estudantes PEE, a fim de aprofundar a compreensão de seus anseios, desafios e potencialidades no que diz respeito às suas experiências nas IES. Assim, nessa perspectiva, Soares (2014) reitera a importância de ouvir os estudantes com deficiência, ressaltando que essa prática enriquece a formação do pesquisador, proporcionando valiosas oportunidades de aprendizado por meio da participação em diálogos e discussões.

As propostas de Marlene e Maycon, provenientes do campus Angical, como evidenciado adiante, destacam a necessidade de sensibilizar a comunidade acadêmica por meio da realização de palestras que abordem temas relacionados às pessoas com deficiência e inclusão na instituição.

É, pelo NAPNE, acho que tem aqui no IFPI, ele deveria mais, **abordar, que nem ele falou, essa questão da deficiência, trazer mais palestra, nesse sentido assim. Mais no sentido mesmo da inclusão** (Marlene, Angical).

Acho que abordar o tema. Em relação à deficiência (Maycon, Angical).

Nesse contexto, Oliveira (2011) destaca que a efetivação da educação inclusiva nas IES exige a total cooperação de todos os integrantes da comunidade acadêmica, com o propósito de reforçar e aperfeiçoar o processo de inclusão, conforme argumenta a pesquisadora.

[...] é necessário que a comunidade acadêmica possa analisar, refletir, mudar os paradigmas da “deficiência” em seu contexto principalmente no que diz respeito à permanência, especialmente no processo ensino-aprendizagem, interação com os professores, políticas educacionais implantadas no âmbito da universidade. Deve, ainda, contribuir com as discussões e debates, para traçar novas metas para esse alunado, a fim de não correr o risco de ela perder o seu valor maior que é promover situações novas e desafiadoras (Oliveira, 2011, p. 147).

Adicionalmente, é relevante destacar as sugestões da estudante Maíra, que enfatiza a necessidade de o IFPI implementar programas de formação em Libras para os professores, visando melhorar a interação com os estudantes surdos. Ela também propõe adaptações pedagógicas e tecnológicas, como o uso de imagens em apresentações de slides e a inclusão de legendas em vídeos durante as aulas, conforme mencionado adiante.

Todos os professores que trabalham aqui têm que saber um pouco de Libras, pelo menos o básico, para essa comunicação com o aluno surdo, para que possa ajudar, sempre fica dependendo do intérprete, o intérprete às vezes está ocupado, como vai resolver? É por isso que eles precisam saber um pouco do básico para poder facilitar a comunicação com o aluno surdo. Saber também adaptar a sala de aula, ter essa adaptação dos slides, uso de imagens, dos recursos visuais, os vídeos com legendas, ter essa acessibilidade para comigo (Maíra, Teresina Zona Sul).

Às vezes eu reclamo **o uso de imagem com slide e os vídeos com legenda**, porque os professores às vezes esquecem a legenda e de colocar na imagem, no vídeo, aí eu peço a adaptação. Às vezes é o esquecimento, eu reclamo sempre, que precisa ter a legenda na imagem e nos vídeos (Maíra, Teresina Zona Sul).

De acordo com Moreira (2018), a efetiva inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior exige a superação da concepção que os considera inaptos para ingressar nas IES. Ela argumenta que,

Pensar a Inclusão no Ensino Superior significa romper com o ideário presente na academia que o aluno com deficiência não está apto para enfrentar uma sala de aula universitária, e nem os professores estão preparados para receber esses alunos, nem tão pouco a universidade tem estrutura e adaptações para recebê-los (Moreira, 2018, p. 90).

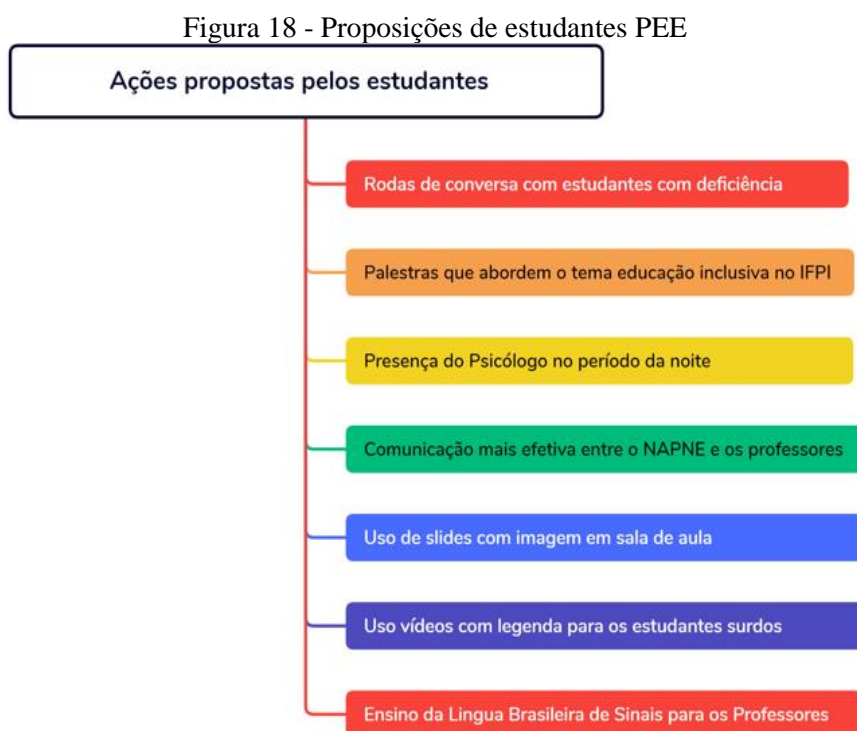
Em relação à inclusão de estudantes surdos no ensino superior, para Maíra, o IFPI deve implementar ações de adaptações pedagógicas e tecnológicas no ambiente da sala de aula; de acordo com Schneider (2017),

[...] o processo de inclusão do aluno surdo no ensino superior significa mais do que oferecer vagas e aceitar as pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior,

requer compromisso da instituição, uma cultura de inclusão e docentes instrumentalizados e suficientemente humanizados para ensinar independente das diferenças das condições físicas, cognitivas e subjetivas de seus alunos (Schneider, 2017, p. 163-164).

Assim, Martins (2016) reitera a importância da formação inicial e continuada para os professores, salientando que sem essa capacitação os educadores não conseguirão redefinir suas práticas e, conseqüentemente, não estarão aptos a atender de forma mais eficaz às necessidades específicas dos estudantes com deficiência.

Em suma, a Figura 18 evidencia as sugestões dos estudantes que, do ponto de vista deles, desempenham um papel essencial na promoção do sucesso acadêmico e na contínua trajetória na instituição.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Portanto, visando estabelecer um ambiente verdadeiramente inclusivo no ensino superior, faz-se essencial dar voz e vez aos principais interessados, ou seja, os estudantes, que fornecem informações valiosas no atendimento às suas necessidades de inclusão de forma mais eficaz.

6 CONSIDERAÇÕES

A inclusão educacional no ensino superior é uma realidade consolidada, com a crescente presença de estudantes PEE nas IES. Esse avanço é resultado da incansável luta dos movimentos organizados que há muito defendem os direitos das pessoas com deficiência. Para adquirir um entendimento em relação ao objeto de estudo, conduzimos uma análise do estado atual do conhecimento, que forneceu valiosas perspectivas e descobertas pertinentes à temática.

No cenário da educação inclusiva no ensino superior, as pesquisas levam em conta as visões de estudantes, professores e gestores, e destaca o papel essencial dos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão das instituições na inclusão de estudantes com deficiência.

Como em todo estudo, este também apresenta suas limitações, sendo a primeira delas, em nossa avaliação, associada à amostra. A pesquisa foi realizada exclusivamente em três campi do instituto, sendo que, dada a quantidade significativa de campi do IFPI, poderia ter sido usada uma amostra mais representativa, condizente com a abrangência da instituição.

A segunda limitação diz respeito às técnicas empregadas para produção de dados, que envolveram o uso de questionários, rodas de conversa e o software IRAMUTEQ. Ao refletir sobre esse aspecto, consideramos que a inclusão de técnicas adicionais, como a observação em campo, teria potencial para enriquecer ainda mais a pesquisa.

O perfil socioeducacional dos estudantes PEE revela que a maioria desses estudantes é do sexo masculino, com idade compreendida entre 18 e 39 anos, solteiros e autodeclaram-se pretos ou pardos. Grande parte reside com seus pais na área urbana e concluíram o ensino médio em instituições públicas, utilizando o transporte público, em especial o ônibus, como meio de locomoção. Destacamos que a maioria deles ingressou na instituição por meio do sistema de cotas. Conhecer o perfil dos estudantes desempenha um papel relevante na formulação de estratégias mais eficazes para atender às suas necessidades específicas, permitindo que se desenvolvam abordagens e medidas de suporte mais precisas e direcionadas, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e adaptado às necessidades individuais dos estudantes.

Os resultados revelaram que o IFPI não apenas está em conformidade com as políticas de acesso e permanência estabelecidas pela legislação nacional, como empreendeu a elaboração de diversos documentos normativos com o objetivo de aprimorar ainda essas políticas inclusivas dentro da dentro da instituição. Porém, é relevante notar que, mesmo estando em conformidade com as regulamentações educacionais em relação à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior, o IFPI enfrenta desafios significativos que afetam a permanência e o desempenho acadêmico desses estudantes. Essa situação torna-se notável sobretudo quando

consideramos os relatos dos estudantes, que mencionam barreiras de comunicação e atitudinais como obstáculos persistentes que demandam esforços contínuos para assegurar uma inclusão eficaz.

Em relação às políticas de acesso e permanência no IFPI, pela voz dos estudantes, os resultados indicaram que eles possuem uma visão favorável da instituição, considerando que tem ensino de alta qualidade, professores qualificados e oferece suporte aos estudantes com deficiência.

Considerando as facilidades e dificuldades relacionadas à experiência de estudo na instituição, em relação às facilidades, para os estudantes, a valiosa assistência oferecida pelos profissionais do NAPNE, o apoio atencioso dos professores e a presença de intérpretes de Libras são fatores que contribuem de maneira significativa para o êxito de seu processo de aprendizado e permanência na instituição.

As dificuldades enfrentadas pelos estudantes incluem a manifestação de preconceitos por parte de colegas de classe, a ausência de suporte para estudantes com deficiência durante o período noturno, a falta de recursos pedagógicos e tecnológicos nas salas de aula, e a falta de comunicação entre professores e estudantes surdos. Esses obstáculos podem impactar negativamente o ambiente educacional, prejudicando a inclusão e a qualidade do aprendizado.

Em relação à acessibilidade no contexto IFPI, os resultados revelaram que a instituição demonstra eficiência em termos de acessibilidade arquitetônica, programática e instrumental. No entanto, é importante observar que os estudantes identificaram desafios significativos na implementação de ações que visam aprimorar as remover as barreiras de comunicação e atitudinais, destacando a necessidade de melhorias nesses aspectos para garantir melhores condições de permanência na instituição.

Os achados referentes à atuação do NAPNE no atendimento aos estudantes PEE indicaram que o núcleo desempenha um papel significativo, sendo percebido pelos estudantes como acolhedor e acessível; ou seja, consideram que o NAPNE exerce um papel importante na promoção de sua permanência na instituição e na melhoria de seu desempenho acadêmico.

Considerando a interação com os professores, os dados demonstraram que os estudantes têm uma visão positiva do relacionamento estabelecido com seus educadores. Eles enfatizaram várias qualidades positivas nessa dinâmica, descrevendo os professores como acolhedores, atenciosos, receptivos e prestativos em relação às necessidades individuais dos estudantes, o que desempenha um papel significativo na promoção da permanência na instituição.

No entanto, a estudante com surdez destaca que essa interação é prejudicada, uma vez que esses estudantes utilizam a Libras como meio de comunicação, enquanto os professores se comunicam em Língua Portuguesa. Isso resulta em desafios na interação entre ambas as partes.

Em relação à interação com os colegas de turma, os resultados indicaram que a relação entre os estudantes é predominantemente positiva, com ênfase na presença frequente de atitudes acolhedoras, respeitadas e de cooperação no ambiente da sala de aula. Entretanto, dentro do ambiente escolar ainda perduram atitudes de preconceito, discriminação e rejeição manifestadas por parte de alguns estudantes. Essas barreiras de natureza atitudinal, conforme testemunhado pelos estudantes, não apenas causam desânimo, mas também podem ser fatores determinantes que levam à desistência dos cursos.

Considerando as sugestões compartilhadas pelos estudantes com o objetivo de promover a permanência e o sucesso acadêmico na instituição, os resultados demonstraram a necessidade de implementar diversas medidas, tais como: a realização de palestras e rodas de conversa com estudantes com deficiência; a disponibilidade de um psicólogo no período noturno; o aprimoramento da comunicação entre o NAPNE e os professores; a utilização de slides com imagens em sala de aula; a disponibilização de vídeos com legendas para atender aos estudantes surdos; e o ensino da Libras para os professores.

Neste contexto, a pesquisa visa fornecer subsídios para a criação de futuras políticas internas, as quais se concentram no aprimoramento do acesso, permanência e sucesso acadêmico dos estudantes PEE no IFPI, tomando como base as suas próprias percepções e experiências.

Vale ressaltar que, recentemente, o governo federal estabeleceu o Novo Programa Viver Sem Limites e atualizou a Lei de Cotas, marcando passos importantes para reafirmar e assegurar os direitos das pessoas com deficiência. O Decreto nº 11.793, de 23 de novembro de 2023, que delineia este programa, tem como um de seus principais pilares o combate ao preconceito e à violência direcionada às pessoas com deficiência.

Em relação à atualização da Lei de Cotas, nº 14.723 de 13 de novembro de 2023, destacamos alterações significativas, principalmente a reserva de vagas para o povo Quilombola. Além disso, a legislação também estabelece a responsabilidade das IFES na formulação de políticas afirmativas voltadas aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Essas mudanças representam um avanço significativo ao garantir uma maior representatividade e oportunidades para grupos historicamente sub-representados, promovendo a inclusão no cenário educacional brasileiro.

Ao conduzirmos uma pesquisa com o intuito de abordar um determinado problema, notamos que, ao concluir o estudo, surgem novas interrogações. Enquanto nos engajamos no campo em busca de soluções, nos deparamos com questões adicionais que merecem igual consideração. Visando contribuir para pesquisas futuras no âmbito da educação inclusiva, apresentamos indagações como: de que maneira os professores e estudantes surdos podem colaborar na superação das barreiras de comunicação? Quais medidas o IFPI tem implementado para remover obstáculos na comunicação entre professores ouvintes e estudantes surdos? Além disso, que iniciativas o IFPI tem promovido para sensibilizar a comunidade acadêmica em relação a atitudes de preconceito e discriminação dentro do ambiente institucional?

Portanto, compreendemos que toda pesquisa, além de buscar resolver um problema específico, deve também ter uma clara função social. Uma vez que os resultados são obtidos, se faz necessário apresentá-los à comunidade acadêmica do IFPI, composta por alunos e servidores, compartilhando os achados para benefício coletivo. Desse modo, desenvolveremos um projeto, em colaboração com os diversos setores do IFPI, focalizado na remoção das barreiras atitudinais e de comunicação que impedem a plena inclusão de estudantes com deficiência, no sentido de promover a criação de um ambiente institucional mais inclusivo, estimulando a interação e a colaboração entre os membros da instituição.

REFERÊNCIAS

- ALBINO, Ivone Braga. **Acesso e permanência na Universidade Federal do Rio Grande do Norte sob o ponto de vista do docente e do estudante com deficiência Natal-RN**. 2010. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/14402>. Acesso em: 12 nov. 2022.
- ALBINO, Ivone Braga; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Inclusão do estudante com deficiência no ensino superior: algumas reflexões. **Interface**, Natal, v. 8, n. 2, p. 42-55, jul./dez., 2011. Disponível em: <https://ojs.ccsa.ufrn.br/index.php/interface/article/view/159>. Acesso em: 20 nov. 2022.
- ALVES, Marcia Doralina; SOUZA, Caren Rosane Segatto e. Rompendo Barreiras Atitudinais: um caminho de aproximação com o outro “Diferente”. **Revista Vidya**, [s.l.], v. 21, n. 38, 2002, p. 119-124. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.edu.br/index.php/VIDYA/issue/view/55>. Acesso em: 16 fev. 2023.
- AMOROSO, Sônia Regina Basili. Inclusão do deficiente no ensino superior: uma perspectiva para a inclusão social. **Humanidades e Tecnologia em Revista**, Paracatu, v. 15, n. 1, p. 115-136, jan./dez., 2019. Disponível em: <http://revistas.icesp.br/index.php/FINOM>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: 70, 2021.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Karnopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.
- BORGES, Fernanda Oliveira. **Monitoria Inclusiva de Ensino Superior: Discursos e imagens de si e do outro**. 2020. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2020. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFTM_e7fb1861846084795f55a6a050b83222. Acesso em: 12 nov. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 jun. 2023
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 ago. 1971.
- BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em: 16 jan. 2023.
- BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=8069&ano=1990&ato=461cXRq1keFpWT13a>. Acesso em: 15 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Aviso circular nº 277/MEC/GM de 08 de maio de 1996**. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/aviso_circular277.pdf. Acesso em: 25 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.048, de 08 de novembro de 2000**. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 2000a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110048.htm. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 2000b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110048.htm. Acesso em: 2 mar. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília 24 de abril de 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 19 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 20 fev. de 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 23 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=5626&ano=2005&ato=b61MTU65UMRpWTdae>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: REUNI. 2007a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**. Brasília: MEC, ago. 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 13/2007**. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]. 2007c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da República Federativa do Brasil: Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI**. Brasília: MEC: SEESP, 2010a. 72 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, n. 5, p. 261.794, 2010b. Seção 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 12 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. 2011a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência Plano Viver sem Limite. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], 18/11/2011. 2011b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 19 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 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, 2012a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 20 maio. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012**. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 out. 2012b.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de dezembro de 2012**. Aprova as normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União: Brasília, 2013.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União: Brasília, 2016. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Senado Federal: Coordenações de Edições Técnicas, 2017, 58 p.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas emendas constitucionais nº 1/1992 a 99/2017, pelo decreto legislativo nº 186/2008 e pelas emendas constitucionais de revisão nº 1 a 6/1994. 53. ed. Brasília: Câmara dos Deputados: Edições Câmara, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/npn>. Acesso em: 20 jun. 2022.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 8 fev. 2023.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **Tutorial para uso do software IRaMuTeQ**. Florianópolis: Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição (LACCOS), Universidade Federal de Santa Catarina, 2018. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>. Acesso em: 8 fev. 2023.

CAMPBELL, S. I. **Múltiplas faces da inclusão**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

CANTORANI, José Roberto Herrera *et al.* A acessibilidade e a inclusão em uma Instituição Federal de Ensino Superior a partir da Lei n. 13.409. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 25, e 250016, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250016>. Acesso em: 20 dez. 2021.

CAPCS - Centro de Apoio à Pesquisa no Complexo de Saúde da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Você sabe o que são Operadores Booleanos?**. Dez. 2020. Disponível em: <http://www.capcs.uerj.br/voce-sabe-o-que-sao-operadores-booleans/>. Acesso em: 22 mar. 2023.

CARNEIRO, Raylson dos Santos; LOPES, Thiago Beirigo; DIAS, Chiara Maria Seidel Luciano. Ensino de Matemática na Revista Prática Docente: uma análise de similitude com o uso do IRAMUTEQ. **Revista Prática Docente**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. e35, 2022. DOI: 10.23926/RPD.2022.v7.n1.e35.id1586. Disponível em: <http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br:443/periodicos/index.php/rpd/article/view/1586>. Acesso em: 11 jul. 2022.

CARNEIRO, Raylson dos Santos; VIZOLLI, Idemar. Produções acadêmicas em educação matemática na Amazônia legal brasileira: um olhar a partir do IRaMuTeQ. **Revista Exitus**, [s. l.], v. 11, n. 1, p. e020190, 2021. DOI: 10.24065/2237-9460.2021v11n1ID1690. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1690>. Acesso em: 13 mar. 2023.

CERCHIARI, Cristiane Melo; PAGANELLI, Raquel. Educação para todos: e as meninas e mulheres com deficiência?. **Portal Diversa**, [s. l.], 2018. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/educacao-para-todos-meninas-e-mulheres-com-deficiencia>. Acesso em: 5 mar. 2023.

CHACON, Miguel Cláudio Moriel. Formação de recursos humanos em educação especial: resposta das universidades à recomendação da Portaria Ministerial nº 1.793. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 10, n. 03, p. 321-336, 2004. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382004000300006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 jul. 2023.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. **O percurso da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016. 185 p.

CHIARADIA, Anna Paola Xavier; CARON, Lurdes. Políticas públicas de inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular: breve histórico. *In*: SOUSA, Ivan Vale de (org.). **Educação inclusiva no Brasil: história, gestão e políticas**. Jundiaí: Pacto, 2019. p. 141-160.

COSTA, Muriel Paulinho. **Inclusão no ensino superior?** Percepções dos estudantes com deficiência da Universidade Federal de Campina Grande – campus Campina Grande. 2021. 168 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/20907?locale=pt_BR. Acesso em: 10 maio 2022.

COSTA, Vanderlei Balbino da; NAVES, Renata Magalhães. A implementação da lei de cotas 13.409/2016 para as pessoas com deficiência na universidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [s. l.], p. 966-982, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13511>. Acesso em: 10 mar. 2022.

DE ALMEIDA, Welita Gomes de. Gênero e deficiência: a exclusão social de mulheres deficientes. 2009. *In: II Seminário Nacional de Gêneros e Práticas Culturais*. Culturas, leituras e representações, 2009, Paraíba. Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

DELLA JUSTINA, Júlia Graziela. **A política de educação inclusiva nas instituições de educação superior da região sul de Santa Catarina**. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2016. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/3521>. Acesso em: 10 maio 2022.

FERNANDES, Gabi. Os 4 paradigmas da assistência às pessoas com deficiência: da exclusão à inclusão. **Medium**, [s. l.], 2018. Disponível em: https://medium.com/@gabifernandes_74906/os-4-paradigmas-da-assist%C3%A2ncia-%C3%A0s-pessoas-com-defici%C3%A2ncia-da-exclus%C3%A3o-%C3%A0-inclus%C3%A3o-18b739a5b28. Acesso em: 10 mar. 2023.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos da Educação Especial**. Curitiba: IBPEX, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário de língua portuguesa**. 8. Ed. rev. Atual. Curitiba: PSD Educação, 2020. 960 p.

FERREIRA, Nilma Maria Cardoso. **Educação inclusiva no ensino superior: análise das políticas educacionais para a pessoa com deficiência na Universidade Federal do Maranhão**. 2012. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/238>. Acesso em: 10 maio 2022.

FIGUEIRA, Emílio. **As pessoas com deficiência na história do Brasil: uma trajetória de silêncios e gritos!** 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2021. 216p.

FLICK, Uwe. **Introdução a metodologia a pesquisa: um guia para iniciantes**. Trad. Magda Lopes. Revisão técnica Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

FRANCISCO, Deise Juliana *et al.* Análise de Conteúdo: como podemos analisar dados no campo da educação e tecnologias. *In: PIMENTEL, Mariano; SANTOS, Edméa (org.). Metodologia de pesquisa científica em Informática na Educação: abordagem qualitativa*. Porto Alegre: SBC, 2021. (Série Metodologia de Pesquisa em Informática na Educação, v. 3). Disponível em: <https://metodologia.ceie-br.org/livro-3/>. Acesso em: 10 abr. 2023.

FREIRE, Gilberto Martins *et al.* Educação e inclusão no ensino superior: reflexões e práticas. *In: SOUSA, Ivan Vale de (org.). Educação inclusiva no Brasil: história, gestão e políticas*. Jundiaí: Pacto, 2019. p. 199-218.

GIBBS, Graham. Análise de dados qualitativos. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, Maria Cecília Alvim. **Trajetórias escolares de pessoas com deficiência e as políticas de educação inclusiva 2008-2018**: da educação básica ao ingresso por cotas na UFMG. 2020. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9692716. Acesso em: 10 maio 2022.

GUIMARÃES, Maria Cecília Alvim; BORGES, Adriana Araújo Pereira; VAN PETTEN, Adriana M. Valladão Novais. Trajetórias de alunos com deficiência e as políticas de educação inclusiva: da educação básica ao ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s. l.], v. 27, e0059, 2021. ISSN 1980-5470. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/WFpCcPQN95YxfqRjPW49sVz/>. Acesso em: 10 jun. 2022.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama da cidade de Teresina – Piauí**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/teresina/panorama>. Acesso em: 15 dez. 2022.

IFPI - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. **Resolução nº 45/2013 - CONSUP, de 22 de outubro de 2013**. Institui o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI. 2013. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1WJQq3_f0oCajsGu32rWMPveFjaMbN8Rg/view. Acesso em: 10 maio 2023.

IFPI - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. **Resolução Normativa 004/2015 - CONSUP, de 18 de junho de 2015**. Aprova a Política da Diversidade e Inclusão para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI). Teresina, 2015. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1sBMtRGTaV7sQ4sUcuQdK3mW0bJghQ20t/view>. Acesso em: 10 maio 2023.

IFPI - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. **Planos de Dados Abertos – PDA 2020-2022**. Teresina, jul. 2020a. Disponível em: <https://www.ifpi.edu.br/noticias/pda2020.pdf>. Acesso em: 10 maio 2022.

IFPI - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2020-2024**. Teresina. 2020b. Disponível em: https://www.ifpi.edu.br/pdi/pdi-2020-2024/documentos/pdi-2020-2024-_anexo-resolucao-009_2020-consup.pdf/view. Acesso em: 10 maio 2022.

IFPI - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. **Resolução Normativa 35/2021 - CONSUP/OSUPCOL/REI/IFPI de 19 de maio de 2021**. Aprova a consolidação e atualização da Política de Assistência Estudantil (POLAE), no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), e dá outras providências. Teresina, 2021a. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1WLWnkQFz0RzN5UiwOZxXyheH3BQiYona/view>. Acesso em: 10 maio 2023.

IFPI - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. **Resolução Normativa 55/2021 - CONSUP/OSUPCOL/REI/IFPI, de 23 de julho de 2021**. Atualiza e consolida as Resoluções que normatizam a Instituição e o Regulamento do Núcleo de Atendimento às

Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), e dá outras providências. Teresina, 2021b. Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1IVimXjHvLBQ204kChNzSAdiLeg_D1lby/view. Acesso em: 10 maio 2023.

IFPI - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. **Resolução Normativa 56/2021** - CONSUP/OSUPCOL/REI/IFPI, de 2 de agosto de 2021. Atualiza a Política de Diversidade e Inclusão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI). Teresina, 2021c. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1nbTKWtRlQVfLnuRKihPZW4jEwKbWMDnt/view>. Acesso em: 10 maio 2023.

IFPI - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. **Resolução Normativa 144/2022** - CONSUP/OSUPCOL/REI/IFPI, de 25 de agosto de 2022. Aprova a Política de Cotas e regulamenta os procedimentos de heteroidentificação, no âmbito do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI). Teresina, 2022. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1pZzjkZd4YqT9j2ZfuyAFROaFGbWofY1h/view>. Acesso em: 10 maio 2023.

IFPI - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. **Nossos campi**.

Disponível em: <https://www.ifpi.edu.br/a-instituicao/campi>. Acesso em: 10 maio 2023.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2021**. Brasília, DF: Ministério da Educação – MEC, out. 2022.

Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2021.pdfns_o_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. Fundamentos do Ensino Inclusivo. *In*: STAINBACK, William; STAINBACK, Susan (org.). **Inclusão um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIMA, Aleska Trindade; CARMO, Maria Andréa Angelotti. Acessibilidade e inclusão no ensino superior: experiências e desafios à permanência de pessoas com deficiência. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [s. l.], v. 12, n. 3, p. 1.132-1.150, 2023. DOI:

10.14393/REPOD-v12n3a2023-68708. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/68708>. Acesso em: 27 ago. 2023.

LIMA, Denise Maria de Matos Pereira. **O professor universitário frente às estratégias de identificação e atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação**. 2011. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

Disponível em:

http://www.ppge.ufpr.br/teses/M11_Denise%20Maria%20de%20Matos%20Pereira%20Lima.pdf. Acesso em: 10 maio 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2017.

MACÊDO, Cleuza Resende.; VASCONCELOS, Juliene Silva. **Compreendendo a educação inclusiva no ensino superior: revisando publicações no período de 2015 a 2020**. Revista Educação e Políticas em Debate, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 1077–1096, 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/68637>. Acesso em: 12 set. 2023.

MACEDO, Marcília Maria Soares Barbosa. **Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne): a inclusão na perspectiva dos jovens com deficiência**. 2016. 111 f. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.Jsf>. Acesso em: 21 dez. 2022.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: o que é, por que, como fazer**. São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér; PRIETO, Rosângela G. *In: ARANTES, Valéria A. (org.). Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006. 103 p.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Lisiê Marlene da Silveira Melo. **Práticas e formação docente na UFRN com vistas à inclusão de estudantes cegos**. 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Natal, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/22407>. Acesso em: 10 maio 2022.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **História da educação de pessoas com deficiência: da Antiguidade ao início do século XXI**. Mercado de Letras, 2015.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Cleberson de Lima. **O trabalho docente e a inclusão de estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura em Matemática do sistema Acafe**. 2017. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2017. Disponível em: <https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/1017500/Cleberson.pdf>. Acesso em: 10 maio 2022.

MENDONÇA, Gizele Aparecida Mezabarba. **Direito à educação e ensino superior: o caso da Universidade Federal do Espírito Santo – Unidade de Alegre**. 2019. 112 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores) – Universidade Federal do Espírito Santo, Pós-graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores, Vitória, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8872503. Acesso em: 10 maio 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MOREIRA, Saionara Corina Pussenti Coelho. **Inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: uma análise na região sudeste**. 2018. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/4941>. Acesso em: 10 maio 2022.

MOREIRA, Laura Ceretta; BOLSANELLO, Maria Augusta; SEGER, Rosangela Gehrke Seger. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 125-143, jul. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/RmyQMDhnxLSdSfMw7n6WjzH/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 20 jun. 2023.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.

MOURA, Adriana Borges Ferro; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Interfaces da Educação**, [s. l.], v. 5, n. 15, p. 24-35, 2015. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/448>. Acesso em: 10 abr. 2022.

NASCIMENTO, Gabriel Silva; SILVA, Ivelton Soares da; ACOSTA, Tássio. O Napne como potência mediadora de práticas inclusivas. *In*: SOUSA, Ivan Vale de (org.). **Educação inclusiva no Brasil: história, gestão e políticas**. Jundiaí, São Paulo: Pacto, 2019. p. 317-332.

NASCIMENTO, Suellen Teixeira. **Inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: estudo de caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**. 2021. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.btdt.uerj.br:8443/handle/1/17863>. Acesso em: 10 maio 2022.

OLLAIK, Leila Giandoni; ZILLER, Henrique Moraes. Concepções de validade em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 38, n. 1, p. 229-242, 2012. DOI: 10.1590/S1517-97022012005000002. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28336>. Acesso em: 10 mar. 2023.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Viena, 1948. Disponível em: <http://www.ct.ufpb.br/lacesse/contents/documentos/legislacao-internacional/declaracao-universal-dos-direitos-humanos-1948.pdf/view>. Acesso em: 2 maio 2023.

OLIVEIRA, Ana Luíza Matos de. Educação Superior no Brasil e desigualdades (1964-2019): entre construções e reformas. **Revista de Ciências do Estado**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 1-25, 2022. DOI: 10.35699/2525-8036.2022.35110. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revce/article/view/e35110>. Acesso em: 4 mar. 2023.

OLIVEIRA, Antonia Soares Silveira e. **Alunos com deficiência no ensino superior: subsídios para a políticas de inclusão da UNIMONTES**. 2011. 174 f. Tese (Doutorado em

Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. Centro de Educação e Ciências Humanas. Programa de Pós-graduação em Educação Especial, São Carlos, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2876?show=full>. Acesso em: 10 maio 2022.

OLIVEIRA, Erika Santos de; Percurso histórico da educação inclusiva na legislação brasileira: avanços, desafios e possibilidades. *In*: SOUSA, Ivan Vale de (org.). **Educação inclusiva no Brasil**: história, gestão e políticas. Jundiaí: Pacto, 2019. p. 101-120.

OLIVEIRA, Maria Auxileide da Silva. **Inclusão de estudantes com deficiência na Universidade Federal do Acre**: panorama e perspectivas. 2020. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/29453>. Acesso em: 10 maio 2022.

PEREIRA, Jaqueline Andrade; SARAIVA, Joseana Maria. Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão a inclusão social. **SER Social**, Brasília, v. 19, n. 40, p. 168-185, 2017. DOI: 10.26512/ser_social.v19i40.14677. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/14677. Acesso em: 8 mar. 2023.

PEREIRA, Rosamaria Reo *et al.* Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: uma revisão sistemática. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 1, n. 1, p. 147-160, 2016. DOI: 10.5902/1984686X19898. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/19898>. Acesso em: 10 maio 2023.

RAMALHO, Maria Noalda. **A inclusão de alunos com deficiência na UEPB**: uma avaliação do Programa de Tutoria Especial. 2012. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/10331>. Acesso em: 10 maio 2022.

RÊGO, Vilson Ribamar; RODRIGUES, Antônio Gerardo. **100 anos de uma escola centenária**. Teresina: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, 2009.

REIS, Joab Grana. **Vozes dos Rios da Amazônia**: história de vida de estudantes no Ensino Superior com deficiência. 2019. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/10303>. Acesso em: 10 maio 2022.

REIS, Maria Simone Oliveira dos. **Percepção dos estudantes com deficiência sobre as políticas de inclusão na Universidade Federal do Ceará (UFC)**. 2017. 156 f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pós Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/24245>. Acesso em: 10 maio 2022.

RESENDE, Camila de Oliveira. **Ações políticas educacionais inclusivas para os estudantes com deficiência no ensino superior presentes nos Planos de Desenvolvimento Institucional do sudoeste goiano**. 2019. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2019. Disponível em: <http://bdtd.ufj.edu.br:8080/handle/tede/10238>. Acesso em: 10 jun. 2022.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. 14. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

RODRIGUES NETO, Francisco; LEAL, Daniela. A genealogia das políticas públicas no Brasil: olhares sobre a pessoa com deficiência. *In: SOUSA, Ivan Vale de (org.). Educação Inclusiva no Brasil: História, Gestão e Política* (impresso). 1. ed. Jundiaí: Paco, 2019, v. 1, p. 121-140.

ROMERO, Rosana Aparecida Silva; SOUZA, Sirleine Brandão de. Educação Inclusiva: alguns marcos históricos que produziram a educação atual. *In: Congresso Nacional De Educação - Educere*. 2008. p. 3091-3104. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8872503. Acesso em: 3 fev. 2023.

SALVADOR, Pétala Tuane Candido de Oliveira *et al.* Uso do software Iramuteq nas pesquisas brasileiras da área da saúde: uma scoping review. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, Fortaleza, v. 31, 2018. DOI: 10.5020/18061230.2018.8645. Disponível em: <https://ojs.unifor.br/RBPS/article/view/8645>. Acesso em: 13 fev. 2023.

SANFELICE, José Luís. História e historiografia das políticas educacionais. **Sér.-Estud.**, Campo Grande, n. 35, p. 15-26, jun. 2013. DOI: [https://doi.org/10.20435/2318-1982-2013-v.35\(02\)](https://doi.org/10.20435/2318-1982-2013-v.35(02)). Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-19822013000100015&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 5 mar. 2023.

SANTANA, Paulo Emilio de Assis. Uma breve análise didática dos métodos científicos positivismo, materialismo histórico e fenomenologia. **Revista Cesumar – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, Maringá, v. 13, n. 1, p. 25-35, 2008. Disponível em: <https://rdu.unicesumar.edu.br/handle/123456789/6806>. Acesso em: 16 mar. 2022.

SANTOS, Amanda Fernandes. **Educação Inclusiva no ensino superior: o docente universitário em foco**. 2009. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Federal de Uberlândia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Uberlândia, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13776/1/aAmanda.pdf>. Acesso em: 10 maio 2022.

SANTOS, Andreza Souza. **A inclusão de estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior da cidade de Natal/RN: análise das condições oferecidas no processo seletivo Vestibular**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Natal. 137 f. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14561?locale=en>. Acesso em: 10 maio 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Paradigma da inclusão e suas implicações educacionais. **Revista Fórum**, Rio de Janeiro, 2002. p. 9-18. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-forum/article/view/1129>. Acesso em: 10 fev. 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista Inclusão**, Brasília, ano I, n. 1, p. 19-23, out 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 2. **Revista Nacional de Reabilitação**, [s. l.], ano X, n. 58, set./out. 2007, p. 20-30. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/nada-sobre-n%C3%93s-sem-n%C3%93s2.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

SCHMIDT, Joelson Budal. **A pessoa surda na educação superior**: compreensões em torno do trabalho docente. 2018. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville – Univille. Programa de Mestrado em Educação, Joinville, 2018. Disponível em: https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/1276275/SCHMIDT_Jelson_Budal.pdf. Acesso em: 10 maio 2022.

SCHNEIDER, Roseléia. **Educação inclusiva no ensino superior para alunos surdos**: resistências e desafios. 2017. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo – Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Passo Fundo. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/212902>. Acesso em: 10 maio 2022.

SILVA, Aline Maira da. **Educação Especial e Inclusão Escolar**: história e fundamentos. Curitiba: InterSaberes, 2012.

SILVA, Andrialex William da. (Des)encontros entre a educação especial e a educação inclusiva: distinções e entrelaces teóricos. **Revista Educação Básica em Foco**, [s. l.], v. 2, n. 2, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://educacaobasicamfoco.net.br/05/Artigos/4-REFLEXOES-SOBRE-INCLUSAO>. Acesso em: 15 maio 2023.

SILVA, Katiene Symone de Brito Pessoa da; MEDEIROS, Jária Maria Ribeiro. Inclusão de estudantes com deficiência na FELCS/UFRN. In: NUNES, Débora Regina de Paula *et al.* (org.). **Educação inclusiva**: conjuntura, síntese e perspectivas. Marília: ABPEE, 2021. p. 217-230.

SILVA, Marcilene Magalhães da; DINIZ, Margareth. **Inclusão no Ensino Superior**: Estudo de caso de estudantes com deficiência na Universidade de Ouro Preto. 1. ed. Jundiá: Paco, 2017.

SILVA, Maria dos Santos; TERRA, Geresa Dias Sirqueira Vilela; DUHART, Mônica Fernandes Rodrigues. Educação inclusiva: diversidade & singularidades. In: SOUSA, Ivan Vale de (org.). **Educação inclusiva no Brasil**: história, gestão e políticas. Jundiá, São Paulo: Pacto, 2019. p. 9-20.

SILVA NETO, Paulino Joaquim da. **Inclusão da pessoa com deficiência na educação superior**: o comitê de inclusão e acessibilidade da UFPB para o acesso e a permanência. 2021. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/22374>. Acesso em: 10 maio 2022.

SILVEIRA, Ana Carolina Michelin. **Acesso e permanência na educação superior: uma análise das medidas de acessibilidade e inclusão em tempos de corte dos recursos**

públicos no período de 2016 a 2020. 2021. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/24100>. Acesso em: 15 maio 2022.

SOARES, Ana Cristina Silva. **A inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará:** ingresso e permanência na ótica dos alunos, docentes e administradores. 2011. 240f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/2771>. Acesso em: 10 maio 2022.

SOARES, Luciana. **Inclusão no ensino superior:** sentidos atribuídos por acadêmicos com deficiência. 2014. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade da Região de Joinville. Programa de Mestrado em Educação. Joinville, 2014. Disponível em: https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/1116736/Dissertacao_Luciana_Soares.pdf. Acesso em: 10 maio 2022.

SOARES, Magda. **Metamemória-memórias:** travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUSA, Ivan Vale de. Educação especial no Brasil: percursos e avanços. *In:* SOUSA, Ivan Vale de (org.). **Educação inclusiva no Brasil:** história, gestão e políticas. Jundiaí, São Paulo: Pacto, 2019. p. 9-20.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, 2020. DOI: 10.34019/2237-9444.2020.v10.31559. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31559>. Acesso em: 10 abr. 2023.

SOUZA, Lucineide Moraes de. **A inclusão de estudantes com deficiência na Universidade Federal do Piauí:** concepções de professores. 2008. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/RmyQMDhnxLSdSfMw7n6WjzH/ad/arquivos/ppged/arquivos/files/DISSERTA%20-%20COMPLETA_FINAL_VERS%20FINAL%20LUCINEIDE%20-%202022. Acesso em: 10 maio 2022.

SOUZA, Marli Aparecida Rocha de *et al.* O uso do software IRAMUTEQ na análise de dados em pesquisas qualitativas. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 52, p. e03353, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/pPCgsCCgX7t7mZWfp6QfCcC/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 12 fev. 2023.

TEIXEIRA, Ricardo Antonio Gonçalves. Educação do Anormal a partir dos testes de inteligência. **História da Educação**, [s. l.], v. 23, p. e90024, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/Rb7jQcGgk7hhNxGHgMcjwKN>. Acesso em: 20 mar. 2023

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.
Brasília: CORDE, 1994.

XAVIER, Gláucia do Carmo; SILVEIRA, Valéria Maria da. Histórico da inclusão escolar da pessoa com deficiência. **Revista Sítio Novo**, Palmas, v. 4, n. 3, p. 286-305, 2020. Disponível em: <https://sitionovo.ifto.edu.br/index.php/sitionovo/article/view/640>. Acesso em: 23 mar. 2023.

WIKIPÉDIA - a enciclopédia livre. **Países nórdicos**. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Conte%C3%BAdo_aberto. Acesso em: 23 mar. 2023.

WUO, Andreia Soares; PAGANELLI, Bruna Tamara Suzane. Barreiras e facilitadores na inclusão de pessoas com deficiência na educação superior: O ponto de vista dos estudantes. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Blumenau, v. 30, n. 177, 2022. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8704873>. Acesso em: 20 mar. 2023.

APÊNDICE A - Roteiro da Roda de Conversa

1 Falem sobre os motivos que os trouxeram para estudar no IFPI.

2 Comentem sobre facilidades ou dificuldades que encontram para estudar no IFPI.

3 Comentem em relação ao atendimento pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE).

4 O que vocês têm a dizer em relação às questões de acessibilidade no IFPI?

5 Alguém de vocês participa de algum projeto no IFPI? Pode nos falar um pouco dessa experiência?

6 Falem sobre a relação entre vocês e com seus professores no IFPI.

7 Como vocês se sentem em relação aos demais estudantes?

8 Vocês têm alguma ideia/sugestão em relação a estruturas, serviços ou comportamentos que gostariam que existissem no IFPI?

9 Falem em relação ao modo como vocês se organizam para o desenvolvimento das atividades no IFPI.

10 Vocês têm alguma situação, assunto ou reclamação que gostariam de discutir?

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa:
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: OLHARES DE ESTUDANTES DO INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ.

A educação inclusiva é uma política pública que preconiza o direito às pessoas com deficiência estudarem em escola regular. A pesquisa tem como pergunta motivadora: como estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados em cursos de ensino superior no Instituto Federal do Piauí, percebem a implementação da política de educação inclusiva? O objetivo central do estudo é compreender, pela voz dos estudantes de cursos do ensino superior, como percebem a implementação da política de educação inclusiva no IFPI.

A produção dos dados acontecerá por meio de rodas de conversa entre o pesquisador e os estudantes participantes da pesquisa, as quais serão realizadas presencialmente, e na impossibilidade de ser realizada de forma presencial, poderá acontecer via *Google Meet*. Você participará de uma roda de conversas que serão realizadas na instituição em que você estuda. Nelas serão discutidas questões da Educação Inclusiva no IFPI. As rodas de conversas terão duração de 60 a 90 minutos e serão orientadas a partir de um roteiro com perguntas/questões abertas.

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS:

A pesquisa envolve risco mínimo de possível desconforto emocional durante os relatos; caso isso ocorra, você tem a liberdade para interromper a pesquisa, fazer pausas ou suspender a sua participação, a qualquer momento. Em todos esses casos, você não será prejudicado, penalizado ou responsabilizado sob qualquer forma. Você não receberá benefícios diretamente e/ou vantagens individuais, mas de forma indireta, contribuirá com a promoção do conhecimento científico na área pesquisada, bem como colaborará para a promoção de reflexões que podem ser implementadas na melhoria das políticas públicas de inclusão.

Rubrica da Pesquisadora Responsável

Rubrica do Participante da Pesquisa

FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA:

Caso seja apresentado algum desconforto emocional, você será direcionado ao atendimento no Setor de Saúde do Campus e/ou projetos de apoio psicopedagógico da instituição.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO:

O primeiro contato será realizado por telefone, por meio do *WhatsApp*, onde será explicada a realização da pesquisa, com os devidos esclarecimentos e tira-dúvidas. Você poderá retirar o seu consentimento ou interromper a sua participação, a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não terá qualquer penalidade.

O pesquisador assegurará o sigilo de sua identidade, com padrões profissionais, e compromete-se em garantir **a confidencialidade das informações e o sigilo dos participantes**. Você não será identificado(a) em qualquer publicação decorrente deste estudo.

Você tem o direito a ter acesso aos resultados da pesquisa, que serão apresentados em produções acadêmicas e, caso queira, poderá solicitá-los a qualquer momento, pelo e-mail: juraci.santos@mail.uft.edu.br.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS:

A participação no estudo não acarretará custos aos participantes. No caso de você sofrer algum dano decorrente desta pesquisa, os pesquisadores comprometem-se em acompanhá-lo(a) e conduzi-lo(a) aos espaços e profissionais necessários, não sendo previsto na pesquisa qualquer tipo de seguro.

É garantido ao(à) participante o recebimento de uma via deste termo.

CONTATO COM O CONSELHO DE ÉTICA EM PESQUISA:

Este estudo foi analisado e aprovado pelo Conselho de Ética em Pesquisa em Humanos (CEP) da UFT. O CEP é responsável pela avaliação e pelo acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando a garantir a dignidade, os direitos e a segurança dos participantes de pesquisa. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, ou se estiver insatisfeito com a maneira como o estudo está sendo realizado, entre em contato com o CEP, no **endereço:** Quadra 109 Norte, Av. NS

15, ALCNO-14, Plano diretor Norte, Palmas-TO, Prédio do Almojarifado, Campus de Palmas; nos **horários** de segundas e terças-feiras das 14h às 17h, quartas e quintas-feiras das 9h às 12h, ou por meio dos telefones (63) 3232-8023, (63) 3232-8021 ou pelo e-mail cepuft@uft.edu.br.

DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE OU DO(A) RESPONSÁVEL PELA(A) PARTICIPANTE:

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa, de maneira clara e detalhada, e esclareci as minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar a minha decisão, se assim o desejar. O Prof. Dr. orientador Idemar Vizolli e o pesquisador Juraci Pereira dos Santos certificaram-se de que todos os dados desta pesquisa são confidenciais. Também sei que caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Em caso de dúvidas, poderei chamar o pesquisador, Juraci Pereira dos Santos, ou o Prof. Dr. orientador Idemar Vizolli nos telefones (86) 99458-0181 e (63) 98123-7807 ou no e-mail: juraci.santos@mail.uft.edu.br. Declaro que concordo em participar deste estudo, recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e foi-me dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Nome	Assinatura do Participante	Data
Nome	Assinatura do Pesquisador	Data
Nome	Assinatura da Testemunha	Data

ANEXO A - Parecer consubstanciado do Comitê de Ética da Universidade Federal do Tocantins

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO INCLUSIVA: OLHARES DE ESTUDANTES DO INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ

Pesquisador: JURACI PEREIRA DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 63195022.9.0000.5519

Instituição Proponente: Fundação Universidade Federal do Tocantins

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.694.484

Apresentação do Projeto:

O projeto apresentado pelo pesquisador Juraci Pereira dos Santos, refere-se a pesquisa à nível de Mestrado, com o tema "EDUCAÇÃO INCLUSIVA: OLHARES DE ESTUDANTES DO INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ", que busca compreender a percepção dos estudantes do nível superior com deficiência sobre as políticas de educação inclusiva.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender como os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de cursos superiores do IFPI, percebem as políticas públicas de educação inclusiva.

Objetivo Secundário:

Conhecer o perfil socioeducacional de estudantes de cursos do ensino superior;

Descrever as políticas públicas de educação inclusiva implementadas pelo IFPI;

Compreender as percepções de estudantes em relação às políticas públicas de educação inclusiva no atendimento às suas especificidades.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com o apresentado pelo pesquisador:

Riscos:

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio da Reitoria, 2º Andar, Sala 16.

Bairro: Plano Diretor Norte

CEP: 77.001-090

UF: TO

Município: PALMAS

Telefone: (63)3229-4023

E-mail: cep_uft@uft.edu.br

Continuação do Parecer: 5.694.484

Por tratar-se de experiências e vivências dos estudantes, a pesquisa envolve o risco mínimo de possível desconforto emocional durante os relatos e as respostas, ocasionado por lembranças desagradáveis ao participarem da roda de conversa, ao responderem a alguma pergunta, ou por algum cansaço em decorrência do tempo necessário para responder a todas as perguntas. Nesse sentido, para minimizar risco aos participantes, as perguntas da roda de conversa serão elaboradas de forma a não oferecer riscos à sua dignidade. Como toda pesquisa, há risco direto ou indireto de identificação do participante, mas a eles é garantido que serão tomadas todas as medidas para que isso não ocorra. Para tanto, nos dados de identificação pessoal, será exigido apenas o e-mail para contato e partilha dos resultados da pesquisa.

Benefícios:

Com relação aos benefícios decorrentes da participação dos estudantes na pesquisa, alude à possibilidade de reflexões em relação à melhoria na implementação das políticas de inclusão. Os estudantes não serão beneficiados diretamente e/ou receberão vantagens individuais, mas de forma indireta, contribuirão com a promoção do conhecimento científico na área pesquisada. Ademais, será disponibilizado aos participantes da pesquisa, por e-mail, informações em relação aos principais direitos das pessoas com deficiência.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa proposta é de grande relevância para a avaliação de políticas sociais de inclusão/exclusão social, bem como a divulgação e a construção da ciência.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos apresentados correspondem as exigências para pesquisas com seres humanos de acordo com as resoluções vigentes.

Recomendações:

Recomenda-se que ao final da pesquisa prepare o relatório final e que também dê o devido retorno a instituição e aos participantes da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Recomenda-se que ao final da pesquisa prepare o relatório final e que também dê o devido retorno a instituição e aos participantes da pesquisa.

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio da Reitoria, 2º Andar, Sala 16.

Bairro: Plano Diretor Norte

CEP: 77.001-090

UF: TO

Município: PALMAS

Telefone: (63)3229-4023

E-mail: cep_uft@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS



Continuação do Parecer: 5.694.484

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2008782.pdf	30/08/2022 21:09:28		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	cep_projeto_detalhado.pdf	30/08/2022 17:25:04	JURACI PEREIRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	cep_roteiro_da_roda_de_conversa.pdf	30/08/2022 16:59:12	JURACI PEREIRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	cep_curriculo_lattes_do_pesquisador.pdf	30/08/2022 16:49:02	JURACI PEREIRA DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	cep_folha_de_rosto.pdf	30/08/2022 16:07:15	JURACI PEREIRA DOS SANTOS	Aceito
Cronograma	cep_cronograma.pdf	30/08/2022 11:13:28	JURACI PEREIRA DOS SANTOS	Aceito
Orçamento	cep_orcamento.pdf	30/08/2022 11:11:31	JURACI PEREIRA DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	cep_termo_de_consentimento_livre_esclarecido_tcle.pdf	30/08/2022 09:47:53	JURACI PEREIRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	cep_autorizacao_reitoria_IFPI.pdf	30/08/2022 08:52:41	JURACI PEREIRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	cep_autorizacao_teresina_zona_sul.pdf	30/08/2022 08:44:14	JURACI PEREIRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	cep_autorizacao_teresina_central.pdf	30/08/2022 08:42:53	JURACI PEREIRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	cep_autorizacao_angical.pdf	30/08/2022 08:37:02	JURACI PEREIRA DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	cep_projeto_declaracao_do_pesquisador.pdf	30/08/2022 08:25:58	JURACI PEREIRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	termo_de_compromisso_de_utilizacao_de_dados.pdf	30/08/2022 08:23:57	JURACI PEREIRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	cep_projeto_termo_de_confidencialidade.pdf	30/08/2022 00:22:54	JURACI PEREIRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	cep_projeto_carta_de_encaminhamento_ao_cep.pdf	29/08/2022 23:58:18	JURACI PEREIRA DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio da Reitoria, 2º Andar, Sala 16.

Bairro: Plano Diretor Norte

CEP: 77.001-090

UF: TO

Município: PALMAS

Telefone: (63)3229-4023

E-mail: cep_uft@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS



Continuação do Parecer: 5.694.484

PALMAS, 10 de Outubro de 2022

Assinado por:
PEDRO YSMAEL CORNEJO MUJICA
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio da Reitoria, 2º Andar, Sala 16.
Bairro: Plano Diretor Norte **CEP:** 77.001-090
UF: TO **Município:** PALMAS
Telefone: (63)3229-4023 **E-mail:** cep_uft@uft.edu.br

ANEXO B – Questionário Socioeconômico Educacional

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ
PRO-REITORIA DE ENSINO
DIRETORIA DE ENSINO
COORDENAÇÃO DE CONTROLE ACADÊMICO
IFPI CAMPUS ANGICAL

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO EDUCACIONAL

INSTITUTO FEDERAL Piauí

DATA: ____/____/____

• **Identificação do Estudante:**

Nome: _____
 Nome Social¹: _____
 Data Nasc.: ____/____/____ CPF: ____-____-____ RG: _____ Org. Exp.: ____ UF: ____
 Endereço: _____, nº _____ Bairro: _____
 Cidade: _____ UF: ____ Zona: () Urbana () Rural
 Ponto de Referência: _____
 Fone/Celular: _____ Fone/Celular do responsável: _____
 e-mail: _____

✓ **Caso seus responsáveis residam separadamente de você, identifique o endereço dos mesmos:**

Endereço: _____, nº _____ Bairro: _____
 Cidade: _____ UF: ____ Zona: () Urbana () Rural
 Ponto de Referência: _____ Fone/Celular: _____

1. **Você é/será aluno do Campus (nome do campus):** _____

2. **Você é/será estudante do:**
 Curso Técnico Integrado ao Médio Curso Técnico Concomitante/Subsequente
 Curso Superior de Tecnologia Curso de Licenciatura Curso Bacharelado

3. **Nome do Curso:** _____ **Série/Mód:** _____ **Turno:** _____

4. **Você é do sexo:** () Masculino () Feminino

5. **Que idade você tem?** _____

6. **Você se considera:**
 Branco Amarelo (oriental) Pardo Preto Preto (residente em quilombo)
 Indígena Indígena (residente em comunidade indígena) Não declarado Outro

7. **Sua religião é:**
 Católica Evangélica Espírita Sem religião Outra. Qual? _____

8. **Estado Civil:**
 Solteiro(a) Casado(a) Divorciado(a) Separado(a) Viúvo(a) União Estável

9. **Você tem filhos:** () Não () Sim - Quantidade: _____

10. **Atualmente, você reside:**
 com os pais com parentes com amigos sozinho(a) casa do estudante
 com esposo(a)/companheiro(a) moradia estudantil (estudantes Campus Uruçuí)

11. **Sua família reside em casa:**
 Própria Cedida Financiada pela Construtora/ Imobiliária
 Alugada Ocupada/invadida Financiada por Programas de Moradia Popular

12. **Estado civil dos Pais:**
 Casados Divorciados Solteiros Separados União Estável
 Viúvo(a): () Pai falecido () Mãe falecida

13. **Qual o grau de escolaridade de seu pai?**
 Ens. Fundamental Incompleto Ens. Fundamental Completo Ens. Médio Incompleto
 Ens. Médio Completo Ens. Técnico Completo Ens. Técnico Incompleto
 Ens. Superior Incompleto Ens. Superior Completo Pós graduação
 Não alfabetizado Não sei informar

¹Decreto Nº 8.727/2016 - Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional.



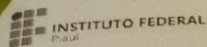
INSTITUTO FEDERAL
Piauí

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ
PRO-REITORIA DE ENSINO
DIRETORIA DE ENSINO
COORDENAÇÃO DE CONTROLE ACADÊMICO
IFPI CAMPUS ANGICAL



QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO EDUCACIONAL

14. Qual o grau de escolaridade de sua mãe?
- () Ens. Fundamental Incompleto () Ens. Fundamental Completo () Ens. Médio Incompleto
() Ens. Médio Completo () Ens. Técnico Completo () Ens. Técnico Incompleto
() Ens. Superior Incompleto () Ens. Superior Completo () Pós graduação
() Não alfabetizado () Não sei informar
15. Meio de locomoção utilizado para vir ao IFPI?
- () A pé, em situação de falta de recurso () bicicleta, em situação de insuficiência de recursos
() A pé, em situação de proximidade do Instituto () Carro ou moto, em situação de carona
() ônibus gratuito () Carro próprio
() transporte escolar pago () Moto própria
() transporte coletivo pago () Outro _____
() bicicleta, em situação de proximidade do Instituto
16. Você tem Necessidade Educacional Específica? (são necessidades relacionadas aos alunos que apresentam elevada capacidade ou dificuldades de aprendizagem. Esses alunos não são, necessariamente, pessoa com deficiência, mas são aquelas que passam a ser especiais quando exigem adaptações específicas para um melhor desempenho)
- () Sim () Não
- 16.1 Em caso afirmativo, indique o tipo:
- () Deficiência Física () Deficiência visual () Deficiência mental
() Deficiência auditiva () outro tipo de necessidade: especificar _____
17. Alguma dificuldade de aprendizagem ocasionada por:
- () Dislexia e disfunções correlatas () perceptivo () motores
() Deficit de atenção () cognitivo () comportamental
() transtorno emocional () psicolinguístico
() déficit de memória () psicomotores
18. Você faz uso ou necessita de algum recurso/serviço de tecnologia assistiva?
- () Sim () Não
- 18.1 Caso tenha respondido sim na pergunta anterior, especifique:
- () Braille () Auxílios para surdos ou pessoas com déficit auditivo
() Lupas () Outros _____
() Aparelhos que auxiliam a mobilidade
19. Caso você tenha apontado necessidade educacional específica, há um laudo médico?
- () Sim () Não
20. Você ou algum membro de sua família tem algum problema de saúde?
- () Não () Sim - Você () Sim - Membro da Família
21. Você ou algum membro de sua família faz uso de medicação contínua?
- () Não () Sim - Você () Sim - Membro da Família
22. Você ou algum membro de sua família é dependente de alguma substância psicoativa?
- () Não () álcool - Você () álcool - Membro da Família () drogas ilícitas - Você
() drogas ilícitas - Membro da Família () cigarro - Você () cigarro - Membro da Família
23. Atualmente, você é beneficiário de Programas de Transferência de Renda do Governo Federal (Ex.: Auxílio Brasil (antigo Bolsa Família), BPC, Auxílio Emergencial)?
- () Sim. Qual programa? _____ () Não
- 23.1 Se recebe um dos benefícios acima, indique o valor que recebe: _____
24. Qual a renda mensal do seu grupo familiar? (*soma do rendimento de todos que contribuem com a renda)
- () somente benefícios de Programas de Transferência de Renda () entre R\$ 1.501,00 e R\$ 2.000,00
() De 0 a R\$ 250,00 () entre R\$ 2.001,00 e R\$ 3.000,00
() entre R\$ 251,00 e R\$ 500,00 () entre R\$ 3.001,00 e R\$ 4.000,00
() entre R\$ 501,00 e R\$ 1.000,00 () Mais de R\$ 4.000,00
() entre R\$ 1.001,00 e R\$ 1.500,00

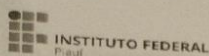


INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ
 PRÓ-REITORIA DE ENSINO
 DIRETORIA DE ENSINO
 COORDENAÇÃO DE CONTROLE ACADÊMICO
 IFPI CAMPUS ANGIICAL



QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO EDUCACIONAL

25. Além da renda informada anteriormente, você recebe ajuda financeira de algum parente/padrinho?
 Não Sim
- 25.1 Se sim, qual o valor da ajuda financeira? _____
26. Total de pessoas que residem em sua casa que dependem da renda (incluindo você e o responsável pelo sustento)
 01 a 02 pessoas 06 a 08 pessoas Acima de 10 pessoas
 03 a 05 pessoas 09 a 10 Pessoas
27. Quantas pessoas contribuem com a renda familiar?
 01 a 02 pessoas 03 a 05 pessoas Mais de 05 pessoas
28. Qual sua participação na vida econômica do seu grupo familiar?
 Não trabalha e é sustentado pela família ou por outras pessoas
 Trabalha, mas recebe ajuda financeira da família ou de outras pessoas
 Trabalha e é responsável pelo seu próprio sustento, além de contribuir parcialmente para o sustento da família
 Trabalha e é responsável apenas pelo seu próprio sustento
 Trabalha e é o principal responsável pelo sustento da família
29. Como você ingressou no IFPI?
 Exame Classificatório SISU Transferência externa Chamada Pública
30. Você concorreu ao exame Classificatório do IFPI como:
 cotista não cotista (ampla concorrência)
- 30.1 Em caso de cotas, marque a(s) alternativa(s) a(s) qual(is) você se enquadra:
 Se auto declara preto, pardo ou indígena;
 É proveniente da rede pública de ensino;
 Possui algum tipo de Necessidade Educacional Específica.
31. Sua escola de origem é da rede:
 Particular Pública Filantrópica
32. Qual sua formação em nível médio? (responda só se você concluiu o ensino médio)
 Profissionalizante (curso técnico) Não profissionalizante (regular, não técnico)
 Supletivo/EJA Outro _____ Ainda não concluí o ensino médio
33. Você já foi reprovado no Ensino Fundamental?
 Sim Não
- 33.1 Se sim, Identifique em qual(is) disciplinas? _____
34. O que você espera do curso para o qual foi aprovado? (pode escolher mais de uma opção)
 Adquirir conhecimentos que ampliem sua visão de mundo.
 Formação profissional para ingresso no mundo do trabalho independente da área de formação do curso.
 Formação profissional para ingresso no mundo do trabalho na área de formação do curso.
 Qualificar e atualizar a atividade prática que está desempenhando no mercado de trabalho.
 Adquirir conhecimentos para ingressar no ensino superior.
 Apenas concluir a formação técnica de nível médio em uma escola de boa qualidade para poder ingressar no mundo de trabalho.
 Obter conhecimentos que permitam melhorar seu nível socioeconômico.
35. Qual o principal motivo de sua escolha pelo IFPI? (pode escolher mais de uma opção)
 Por oferecer um ensino gratuito Inserção no mercado de trabalho
 Qualidade do ensino Proximidade da minha residência
 Credibilidade na instituição Proximidade do meu trabalho
 Influência da família e/ou colegas Possibilidade de verticalizar para um curso de ensino superior
 Influência da escola anterior Outro: _____
 Só o IFPI oferece o curso que você quer
 Por causa de sua estrutura física
 Porque oferece benefícios



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ
 PRÓ-REITORIA DE ENSINO
 DIRETORIA DE ENSINO
 COORDENAÇÃO DE CONTROLE ACADÊMICO
 IFPI CAMPUS ANGICAL

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO EDUCACIONAL

36. Dentre as opções de cursos, o que lhe motivou a realizar a escolha no ato da inscrição? (Pode escolher mais de uma opção)

- A escolha foi aleatória, pois não tinha muitas informações sobre as opções de cursos, identifique com a área escolhida. Valorização profissional
 Tenho conhecimento sobre os cursos e me identifique com a área escolhida. Prestígio social
 Influência dos pais ou familiares. Tenho vocação para seguir profissionalmente na área
 Influência da escola anterior Baixa concorrência para ingresso
 Tenho amigos que também escolheram esse curso. Outro: _____

37. O que você pretende fazer quando terminar o curso? Entre as opções abaixo, em quais você se encaixaria? (pode escolher mais de uma opção)

- Prestar vestibular e continuar os estudos Seguir carreira militar
 Procurar um emprego Ter uma vida melhor que a dos pais
 Prestar vestibular e trabalhar Procurar um emprego e estudar
 Fazer curso profissionalizante Ainda não decidi
 Trabalhar por conta própria/negócio da família Outro: _____
 Prestar um concurso e trabalhar no serviço público

38. Quais são as dificuldades que você geralmente enfrenta em sala de aula? (Marcar até duas opções)

- Dificuldade de concentração.
 Dificuldade de memorizar o conteúdo aprendido.
 Falta de conhecimentos anteriores que ajude a entender aquilo que está sendo explicado pelo professor.
 Desmotivação para estudar.
 Problemas na relação com professores e colegas.
 Condições físicas da sala de aula: baixa iluminação/quadro branco com baixa visibilidade
 Outras. Quais? _____
 Não enfrento nenhuma dificuldade

39. Quais fatores poderiam fazer você desistir desse curso? (Pode marcar mais de uma opção)

- Dificuldade de deslocamento até o IFPI.
 Dificuldade no aprendizado somado a notas baixas e/ou reprovações.
 Problemas de adaptação ou de relacionamento com professores e colegas.
 Dificuldade em conciliar tempo de estudo e trabalho.
 Falta de identificação com o curso.
 Desinteresse pelos estudos.
 Falta de confiança no IFPI e interesse em estudar em outra instituição.
 Não receber benefício
 Outro Qual? _____

40. Quanto às suas condições para acompanhar o ensino remoto (não presencial) promovido pelo IFPI: (pode marcar mais de uma opção)

- Tenho acesso através de celular e wi-fi Não tenho acesso à internet
 Tenho acesso através de celular e 4G Não tenho celular
 Tenho acesso através do computador/notebook/tablet Não tenho computador/notebook/tablet
 Outro: _____

41. Você costuma ter horário para estudar:

- Todos os dias Em dias alternados Só antes da prova Não tem horário

42. Você prefere estudar: Sozinho(a)

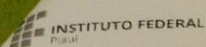
- Em grupo
 Com o acompanhamento de um professor(a) de reforço escolar

43. Para você o que significa estudar?

- Adquirir conhecimento Uma forma de crescimento pessoal Uma obrigação

44. Você lê frequentemente:

- Livros Jornais Revistas Outros Raramente lê



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ
 PRÓ-REITORIA DE ENSINO
 DIRETORIA DE ENSINO
 COORDENAÇÃO DE CONTROLE ACADÊMICO
 IFPI CAMPUS ANGIÇAL



QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO EDUCACIONAL

45. Qual é o meio de comunicação que você mais utiliza para se manter informado?

- () Jornal escrito e/ou revistas () Jornal Rádio () Outros
 () Jornal TV () Internet

46. Quando você adoece, recorre a quais serviços de saúde?

- () SUS () Planos de saúde particular
 () IASPI (antigo IAPEP/PLAMTA) () Serviços médicos do sindicato
 () IPMT/PLAMTE (Prefeitura de Teresina) () Serviços médicos particular

47. Você sofre ou já sofreu algum ato de violência?

- () não () sim

47.1 Que tipo? () Física () Verbal () Psicológica () Bullying () Sexual () Outro _____

47.2. Em caso afirmativo, onde ocorreu?

- () Ambiente familiar () Ambiente externo () IFPI

48. Você ou alguém da família frequenta ou já frequentou atendimento psicológico/psiquiátrico?

- () Não () Sim - Você () Sim - Membro da Família

49. Informe na tabela abaixo todos os dependentes da renda familiar, incluindo o(s) provedor(es) da renda e você.

Nº	Nome	*Grau de parentesco	Idade	Escolaridade	Profissão	Renda R\$
01						
02						
03						
04						
05						
06						
07						
08						
09						
10						

* Grau de parentesco em relação a você (pai, mãe, irmão, avô, etc.)