Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Suellen Teixeira Nascimento

Inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: estudo de caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro
2021

Suellen Teixeira Nascimento

Inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: estudo de caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação inclusiva.

Orientadora Prof.ª Dra. Annie Gomes Redig

Rio de Janeiro

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

N244 Nascimento, Suellen Teixeira.
Inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: estudo de caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Suellen Teixeira Nascimento. – 2021.
175 f.

Orientadora: Annie Gomes Redig
Dissertação(Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Estudante com deficiência – Teses. 2. Ensino superior – Teses. 3Educação inclusiva – Teses. I. Redig, Annie Gomes. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

bs CDU 37.016

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Suellen Teixeira Nascimento

Inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: estudo de caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação Inclusiva.

Aprovada em 30 de novembro de 2021.

Banca Examinadora:

_____

Prof.ª Drª. Annie Gomes Redig (Orientadora)

Faculdade de Educação - UERJ

_____

Prof.ª Drª. Flávia Barbosa S. Dutra

Faculdade de Educação - UERJ

_____

Profª. Drª Flavia Faissal de Souza

Faculdade de Educação - UERJ

_____

Profª. Drª katiuscia Cristina Vargas Antunes
Faculdade de Educação –UFJF

_____

Profª. Drª Valéria Marques de Oliveira
Faculdade de Educação -UFRRJ

Rio de Janeiro

2021

DEDICATÓRIA

Aos estudantes da UERJ que participaram voluntariamente deste estudo, dividindo comigo seu tempo, suas experiências e seus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me guiado, iluminado, fortalecido, e por ter colocado na minha vida pessoas tão especiais, sem as quais eu não teria chegado até aqui. “Porque Dele e por Ele, e para Ele, são todas as coisas; glória, pois, a Ele eternamente. Amém.” Rom. 11.36

À minha amada filha, Maria Luísa, razão pela qual eu vivo. Minha força, meu incentivo, o motivo da minha alegria. Obrigada, filha, por todo amor, apoio e compreensão. Por você eu vou além!

À minha família pelo apoio, pela torcida e por acreditar em mim, mesmo quando nem eu acreditava.

Ao amado Marcelo pela parceria, pela ajuda, pelo apoio incondicional, por suportar meus momentos de estresse e minhas queixas com tanto carinho e paciência. Amo você!

Às queridas Shirley, Nicéia, Claudinha, Regina, Kátia e minha mãe, Nedir, por todas as orações feitas por mim. Deus ouviu cada uma delas!

Ao grande presente que o mestrado me deu, meu amigo Iury, que foi essencial nessa caminhada. Obrigada por compartilhar comigo além de textos e ideias, sua generosidade, atenção e amizade. Você esteve sempre perto, mesmo distante, lá em Miracema, como você faz questão de falar!

À querida companheira Luciene, sempre amável, sensata, atenciosa e aplicada às inovações tecnológicas e às regras da ABNT.

À minha orientadora Annie, minha *anja*, que nunca desistiu de mim! Que, além de orientar e ajudar na condução deste trabalho, foi minha amiga, psicóloga, relações públicas e grande incentivadora. Não mediu esforços! Muito obrigada, Annie! Sem você eu não teria seguido adiante!

Aos colegas do Grupo de Pesquisa pelas trocas e contribuições. Em especial a Vanêssa Nascimento, que sempre me apoiou e auxiliou, e a Cristina Mascaro por toda simpatia e bondade.

Às professoras Flávia Dutra e Katiúscia Antunes pelos apontamentos e pelas ricas contribuições; e às professoras Flávia Faissal e Valéria Marques por terem aceitado o convite de participar desse momento conosco!

Ao amigo Pedro Pimentel, que segurou minhas mãos nos primeiros passos do mestrado, foi incansável ao ouvir minhas ideias, direcionou-me e incentivou-me durante todo o tempo!

Ao amigo José Antônio, que vibrou comigo em cada etapa da escrita, incentivando-me e comemorando cada conquista. Obrigada pelos sorrisos, pelos abraços e por cada demonstração de carinho!

Ao meu chefe, professor Paulo Seda, pela compreensão, pelo apoio e pela flexibilidade; ao professor Vlademir Luft por todo carinho, ajuda, acolhimento, conselhos e ensinamentos; e ao querido Ferreira por ter me recebido com tanto amor no IFCH e pela parceria durante todos esses anos.

Ao professor e amigo, grande mestre, Oswaldo Munteal, por todo carinho, colaboração, incentivo e generosidade. Dedico a você toda a minha admiração!

Aos colegas da UERJ que não mediram esforços para me ajudar, Diogo Barros, do DSEA; Fábio Moraes, Diretor da Dinfo; Armando Thompson, do COSIP; professora Cátia Antônia da Silva, Pró-reitora de Políticas e Assistência Estudantis; Ana Lúcia Bielinski, Diretora do DAIAIE.

A todos e todas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho, muito obrigada!

Após conhecer a inclusão, não consigo imaginar a volta da sociedade para práticas não-inclusivas. Felizmente, a inclusão é um processo mundial irreversível. Veio para ficar e multiplicar-se, abrindo caminhos para a construção de uma sociedade verdadeiramente para todos, sem exceção sob nenhuma hipótese.

Romeu Kazumi Sassaki

RESUMO

NASCIMENTO, Suellen Teixeira. Inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: estudo de caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2021. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

A presente pesquisa tem como objetivo central mapear os estudantes com deficiência da UERJ, ingressantes entre 2004 e 2020, e, a partir de então, compreender, por meio da narrativa de alguns desses alunos, suas percepções acerca do processo de inclusão vivenciado na Universidade, tal como as ações promovidas pela Instituição que contribuam, ou não, para o seu processo acadêmico formativo. Utilizou-se a metodologia de abordagem mista, caracterizada pela junção das análises quantitativa e qualitativa. Dessa forma, nossa coleta de dados contou com o levantamento das informações estatísticas da Universidade e com a realização de entrevistas semiestruturadas com 12 graduandos com deficiência que possuíam matrícula ativa em 2020.1 no *campus* Maracanã e que puderam ser localizados durante o período de ensino remoto. A análise dos dados da etapa quantitativa nos possibilitou identificar a presença de 442 educandos com deficiência na Instituição durante o período pesquisado e confirmar a crescente presença desse alunado nesse espaço. Todavia, do total de ingressantes, 28% abandonaram ou trancaram a matrícula, o que nos mostra que promover o ingresso dos estudantes com deficiência não é suficiente para obter sucesso no processo inclusivo desses sujeitos na universidade. A análise qualitativa demonstrou a urgência na implantação de um núcleo, na UERJ, que atenda aos discentes com deficiência e condições atípicas ao desenvolvimento de forma centralizada, considerando as demandas apresentadas por eles nos âmbitos acadêmico e social a fim de que possam participar efetivamente do contexto em que se inserem. Os relatos também demonstraram que as barreiras atitudinais, arquitetônicas e metodológicas estão presentes no contexto da Instituição, sendo necessária, além da oferta de suportes, a capacitação de toda a comunidade acadêmica para lidar com a diversidade da Universidade. A pesquisa concluiu que, a despeito dos obstáculos ainda existentes, a UERJ tem se configurado como um lugar de transformação de vidas, não apenas de cunho acadêmico, mas principalmente pessoal.

Palavras-chave: Estudante com deficiência. Ensino superior. Educação inclusiva. UERJ.

ABSTRACT

NASCIMENTO, Suellen Teixeira. Inclusion of students with disabilities in higher education: a case study from the State University of Rio de Janeiro. 2021. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

The main objective of this research is to map students with disabilities from UERJ, entering between 2004 and 2020, and from then on to understand, through the narrative of some of these students, their perceptions about the inclusion process experienced at the University, such as the actions promoted by the Institution that contribute (or not) to their formative academic process. The methodology of mixed approach was used, characterized by the combination of quantitative and qualitative analyses. Thus, our data collection included the survey of the statistical information of the University and the conduct of semi-structured interviews with 12 undergraduate students with disabilities, who had active enrollment in 2020.1, from the Maracanã campus and who could be located during the remote teaching period. The analysis of the quantitative stage data allowed us to identify the presence of 442 students with disabilities in the institution, in the period surveyed, and confirm the growing presence of this student in the institution. However, of the total number of ins men, 28% abandoned or lock ed enrollment, which shows us that promoting then try of students with disabilities snot enough succeed in the inclusive process of these subjects at the university. The qualitative analysis demonstrated the urgency in the implementation of a nucleus, in UERJ, that meets students with disabilities and atypical conditions for development centrally, considering the demands presented by them, in the academic and social spheres, so that they can effectively participate in the context in which they are included. There ports also demonstrated that the attitudinal, architectural and methodological barriers are present in the context of the Institution, being necessary, in addition to the offer of supports, the training of then tire academic community, to deal with the diversity of the University. There search concluded that despite the obstacles still existing, UERJ has been configured as a place of transformation of lives, not only of an academic nature, but mainly personal.

Keywords: Student with disabilities. Higher education. Inclusive education. UERJ.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas e Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ALERJ	Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDBTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAIAC	Coordenadoria de Articulação e Iniciação Acadêmicas
CBI	Centro Biomédico
CCS	Centro de Ciências Sociais
CDPD	Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência
CEDERJ	Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEH	Centro de Educação e Humanidades
CFM	Conselho Federal de Medicina
CID	Código Internacional de Doença
CNE	Conselho Nacional de Educação
COPEI	Coordenadoria de Avaliação, Projetos Especiais e Inovação
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CTC	Centro de Tecnologia e Ciências
DAA	Departamento de Administração Acadêmica
DAIAIE	Departamento de Articulação, Iniciação Acadêmica e de Assistência e Inclusão Estudantil
DINFO	Diretoria de Informática
DSEA	Departamento de Seleção Acadêmica
EAD	Ensino a Distância
EI	Educação Inclusiva
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FFP	Faculdade de Formação de Professores
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
HUPE	Hospital Universitário Pedro Ernesto
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NAI	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão
NBR	Norma Brasileira
NEE	Necessidades Educacionais Especiais

ONU	Organização das Nações Unidas
PAED	Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PEC	Programa de Estudante-Convênio
PEI	Plano de Ensino Individualizado
PIT	Plano Individualizado de Transição
PNE	Plano Nacional de Educação
PRB	Programa Rompendo Barreiras
PROINICIAR	Programa de Iniciação Acadêmica dos Cursos de Graduação
PROPED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC	Pontifica Universidade Católica
RU	Restaurante Universitário
SADE	Sistema de Acompanhamento do Desempenho dos Estudantes
SAG	Sistema Acadêmico da Graduação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEMESP	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UDF	Universidade do Distrito Federal
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Desenho da Pesquisa Transformadora Sequencial.....68
Figura 2 - Etapas do percurso metodológico.....79
Figura 3 - Fluxograma das categorias e subcategorias de análise.....82
Quadro 1- Quantitativo de alunos que ingressaram por cotas de 2003 a 2020 na UERJ.....56
Quadro 2- Sistema de notação para pesquisas de métodos mistos.....68
Quadro 3- Perfil dos alunos entrevistados.....73

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Número de matrículas de graduandos com deficiência entre 2009 e 2019.....36

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Alunos ingressantes na UERJ entre 2003 e o primeiro semestre de 2020.....57
Gráfico 2- Alunos ingressantes na UERJ, por tipo de cota e ano de ingresso.....58
Gráfico 3- Distribuição de alunos egressos por tipo de cota.....63
Gráfico 4- Número de alunos com deficiência ingressantes por ano (2004-2020.1) na UERJ.....83
Gráfico 5- Tipos de deficiência por ano de ingresso no período de 2004-2020.1na UERJ.....84
Gráfico 6- Quantitativo de alunos com deficiência nas modalidades presencial e EaD (2004-2020.1).....86
Gráfico 7- Dados por deficiência dos alunos não vinculados no período de 2004-2020.1.....88
Gráfico 8- Ingresso por tipo de vaga dos alunos da modalidade presencial (2004-2020.1).....90
Gráfico 9- Incidência de deficiência por tipo de vaga dos alunos da modalidade presencial (2004-2020.1).....93
Gráfico 10- Ingressantes cotistas da modalidade presencial por Centro (2004-2020.1).....94
Gráfico 11- Ingressantes de ampla concorrência da modalidade presencial por Centro (2004-2020.1).....95
Gráfico 12- Ingressantes cotistas da modalidade presencial no CCS por curso (2004-2020.1).....96
Gráfico 13- Ingressantes de ampla concorrência da modalidade presencial no CEH por curso (2004-2020.1).....97
Gráfico 14- Alunos ativos por modalidade e deficiência em 2020.1.....98
Gráfico 15- Alunos ativos na modalidade presencial por tipo de vaga em 2020.1.....100
Gráfico 16- Alunos ativos na modalidade presencial por Centro Setorial e deficiência em 2020.1.....101
Gráfico 17- Alunos ativos na modalidade presencial por cursos do CBI em 2020.1.....102
Gráfico 18- Alunos ativos na modalidade presencial por cursos do CEH em 2020.1.....103
Gráfico 19- Alunos ativos na modalidade presencial por cursos do CTC em 2020.1.....103
Gráfico 20- Alunos ativos na modalidade presencial por cursos do CCS em 2020.1.....104
Gráfico 21- Alunos ativos na modalidade EaD por Centro Setorial e curso.....104

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 16

1 **INCLUSÃO EDUCACIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: PERSPECTIVAS NO CENÁRIO DO ENSINO SUPERIOR** 20

1.1 **HISTÓRICO E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL** 21

1.2 **AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR** 23

1.3 **OS NÚMEROS DO ENSINO SUPERIOR E O ALUNO COM DEFICIÊNCIA: BREVE REFLEXÃO** 35

2 **POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E O ENSINO SUPERIOR** 40

2.1 **CONTEXTUALIZANDO A POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS** 40

2.2 **A UNIVERSIDADE BRASILEIRA COMO CENÁRIO PARA A POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA** 43

2.3 **O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE O ALUNO COM DEFICIÊNCIA NA UERJ?** 59

3 **PERCURSO METODOLÓGICO** 64

3.1 **O DESENHO DA PESQUISA: METODOLOGIA UTILIZADA** 64

3.2 **PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA** 72

3.3 **PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS** 69

3.3.1 COLETA DE DADOS QUANTITATIVOS 70

3.3.2 ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS 72

3.4 **ANÁLISE DOS DADOS** 76

4 **CONHECENDO OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DA UERJ: COLOCANDO SIGNIFICADO AOS NÚMEROS** 80

4.1. **QUEM SÃO OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA QUE INGRESSARAM NA UERJ?** 82

4.1.1 CATEGORIA 1: ANO DE INGRESSO 82

4.1.2 CATEGORIA 2: TIPOS DE DEFICIÊNCIA 84

4.1.3 CATEGORIA 3: MODALIDADE 86

4.1.4 CATEGORIA 4: SITUAÇÃO 87

4.1.5 CATEGORIA 5: VAGA OCUPADA 90

4.1.6 CATEGORIA 6: CENTRO SETORIAL 93

4.1.7 CATEGORIA 7: CURSO 95

4.2 **QUEM SÃO OS ATUAIS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DA UERJ?** 97

4.2.1 Categorias 2 e 3: Tipos de Deficiência e Modalidade 98
4.2.2 Categoria 5: Vaga ocupada 99
4.2.3 Categoria 6: Centro Setorial 100
4.2.4 Categoria 7: Curso 101
5 **COM A PALAVRA, OS ALUNOS**.. 106
5.1 **Características socioeconômicas** 106
5.1.1 Tipo de ingresso 106
5.1.2 Bolsa permanência 107
5.1.3 Motivação: escolha da Universidade 108
5.1.4 Motivação: escolha do curso 110
5.2 **Características humanas** 111
5.2.1 Relacionamento com os professores 112
5.2.2 Relacionamento com os colegas 113
5.2.3 Relacionamento com os servidores 116
5.3 **Características de acessibilidade** 118
5.3.1 Acesso e locomoção no campus 119
5.3.2 Métodos de ensino 122
5.4 **Apoio especializado** 125
5.4.1 Auxílio no vestibular e durante o curso 125
5.4.2 Acesso e conhecimento acerca dos programas da Universidade 128
5.4.3 Período Acadêmico Emergencial 130
5.5 **Avaliação e sugestão** 133
5.5.1 Vivências: aspectos influenciadores 134
5.5.2 Aspectos de melhoria 140
CONSIDERAÇÕES FINAIS 142
REFERÊNCIAS 149
APÊNDICE 1 - Entrevista 168
ANEXO A – TCLE 170
ANEXO B – Requerimento de aluno 172
ANEXO C – Aluno Online 173
ANEXO D – Formulário para laudo médico 175

INTRODUÇÃO

A menos que modifiquemos a nossa maneira de pensar, não seremos capazes de resolver os problemas causados pela forma como nos acostumamos a ver o mundo.

Albert Einstein

No ensino médio, ao ter aulas com o professor Moisés Martins, apaixonei-me pela história e pela educação, desde então quis ser professora. Na época, eu estagiava no Centro do Rio e, como moradora de Realengo, todos os dias, na ida e volta, passava em frente a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A estrutura cinzenta e oponente despertava em mim o desejo de fazer parte daquele lugar. Observava pela janela do ônibus o ir e vir dos estudantes, o estacionamento repleto de carros e as entradas sempre movimentadas.

Seguindo o meu sonho, em 2005, ingressei na graduação em História. A cada dia a UERJ me intrigava ainda mais. Tantas dificuldades, greves, resistência, pluralidade, diversidade, eu já podia me sentir pertencente a este espaço que agora me trazia tanta alegria, mesmo com toda adversidade de cursar uma graduação aos 19 anos.

Em 2008, no último ano da graduação, cursei as disciplinas de Educação no 12º andar. Conheci estudantes de diversas áreas e diferentemente do que acontecia nos outros andares e ambientes da Universidade, por meio daquele andar, passei a perceber a presença de alunos com deficiência.

Terminada a graduação,ingressei em uma pós-graduação *lato sensu* no curso de Docência do Ensino Superior em outra instituição no ano de 2010. Lá eu tive uma colega de turma Surda. O seu olhar cativante e o seu sorriso sempre alegre fizeram com que eu me aproximasse dela. Passei então a me tornar mais sensível e atenta para que de alguma forma pudesse auxiliá-la. Cintia[1] necessitava do auxílio de um intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), contudo, a Instituição demorou a contratar um, e, nesse período, nós, colegas de turma, tentávamos de alguma forma nos comunicar com ela. Fazíamos mímica e desenhos, pois não sabíamos Libras e nem todos os professores tinham a preocupação de não se colocar de costas, de falar virados para a aluna para que ela pudesse fazer leitura labial, dentre outras situações. Tudo aquilo passou a me causar muita angústia.

[1] Nome fictício.

Passadas algumas semanas do início do semestre,enfim chegou o tradutor e intérprete de Libras (TIL). Ele se atrasava algumas vezes e estava sempre cansado por conta de sua longa jornada de trabalho, uma vez que as aulas do curso eram noturnas. Durante esse período, uma situação que me marcou muito foi o dia em que o professor de Didática contou uma situação bem engraçada e todos riram, mas, apenas quando tinha acabado a graça pra nós, Cintia então começou a gargalhar, pois ela precisava aguardar que o TIL interpretasse o que havia sido contado. Aquele fato mexeu comigo. Voltei pra casa decidida a fazer algo para ajudá-la e também às outras pessoas com deficiência. Assim, iniciei um curso de Libras, passei a ler sobre deficiência e me tornei ledora e transcritora.

Em 2014, retornei a UERJ como servidora Técnica Universitária. Fui trabalhar na Biblioteca Comunitária que atendia, além do público da Universidade, toda a comunidade ao redor. Ali, frequentemente, recebíamos usuários com deficiência, mas não estávamos preparados para atendê-los, pois não tínhamos livros em Braille[2] e nenhuma tecnologia assistiva[3]. Mais uma vez me sentia incomodada, todavia, eu estava de volta a UERJ e, já que não poderia ajudar todas as pessoas com deficiência, decidi conhecer e dar escuta aos alunos daqui.

A UERJ foi pioneira no sistema de cotas para ingresso de pessoas com deficiência, por isso, quis conhecer os números e um pouco da história de algumas dessas pessoas. Em 2019, ingressei no ProPEd (Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ), na linha de pesquisa "Educação Inclusiva e Processos Educacionais". A disciplina Processo de Inclusão/Exclusão Escolar, ministrada pela professora Drª Flávia Faissal, emocionava-me e entusiasmava-me todas as aulas e, durante a semana, na leitura dos textos indicados, encontrei meu lugar nas pesquisas voltadas para a temática da educação inclusiva e desde então pesquiso sobre a inserção dos alunos com deficiência na UERJ.

Sendo assim, esta pesquisa é fruto de uma inquietação pessoal e profissional e tem por objetivo analisar a presença dos alunos com deficiência da Universidade no que diz respeito ao ingresso, à permanência, ao aprendizado e às vivências a partir de suas percepções sobre esse processo de inclusão no ensino superior. Em consonância com o objetivo geral, este estudo tem como objetivos específicos:

[2]Braille é um sistema de escrita tátil utilizado por pessoas cegas ou com baixa visão.
[3]Tecnologia Assistiva é o conjunto de recursos e serviços que auxiliam a promoção ou ampliação de habilidades funcionais de pessoas com deficiência, promovendo independência e inclusão. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/tassistiva.htmlAcesso em 12 abr 2021.

- ✓ Mapear os estudantes com deficiência da graduação presencial e à distância que ingressaram na Instituição[4] entre os anos de 2004, primeiro vestibular com a reserva de vagas, e 2020;
- ✓ Discutir, a partir dos relatos pessoais, a trajetória escolar de alguns desses alunos da UERJ, da modalidade presencial, com matrícula ativa em 2020.1;
- ✓ Identificar, a partir das experiências dos próprios estudantes, como são desenvolvidas, na Universidade, ações para promover a permanência e a conclusão de curso para os alunos com deficiência.

O texto está dividido em cinco capítulos, sendo o primeiro uma abordagem sobre a história do ensino superior no Brasil e como têm se desenvolvido as políticas públicas de acesso a este nível de ensino, tendo em vista o percurso da educação inclusiva no cenário mundial e brasileiro. Após compreendermos os principais objetivos e características da universidade no Brasil, trouxemos uma relação dos principais movimentos internacionais e nacionais em prol da democratização da universidade.

O segundo capítulo aborda as ações afirmativas e o acesso ao ensino superior para pessoas com deficiência por meio da reserva de vagas. Citamos as leis que fizeram da UERJ a universidade pioneira na utilização do sistema de cotas em seus processos de seleção do vestibular e as medidas que são adotadas para atender, além do ingresso dos estudantes cotistas, sua permanência e conclusão, prezando pelo sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Na condução da presente pesquisa, utilizaremos o método misto, que, segundo Creswell (2003), une os vieses quantitativo e qualitativo a fim de que essas diferentes etapas possam ser incorporadas de maneira a ampliar as percepções dos resultados. Portanto, no terceiro capítulo, demonstramos o percurso metodológico utilizado para chegar aos resultados deste estudo. Além disso, descrevemos a metodologia utilizada, o método misto, apresentamos os instrumentos de coletas de dados, o referencial teórico e os participantes da pesquisa.

O quarto capítulo, dividido em duas partes, traz, na *parte 1*, a análise dos dados quantitativos coletados para o mapeamento do total de alunos com deficiência que ingressaram na UERJ entre 2004 e 2020. Na *Parte 2*, analisa as informações referentes aos estudantes com deficiência com matrícula ativa na Instituição em 2020.1.

No capítulo cinco, damos escuta a 12 graduandos com deficiências da UERJ e trazemos suas falas e reflexões sobre algumas questões referentes ao seu percurso na Instituição.

[4]Nesta pesquisa, ao citarmos Instituição, referimo-nos a UERJ, e instituição, aos demais estabelecimentos de ensino superior.

Apresentamos seus pontos de vista, suas inquietações, a importância dessa Universidade em suas vidas, os relacionamentos com os professores e seus pares, as questões de acessibilidade. Assim, buscamos compreender como esse aluno entende o seu processo de inclusão no ensino superior e se sua trajetória na Instituição possibilita a aprendizagem e a conclusão de sua graduação.

A seguir, nas considerações finais, percebemos que essa discussão é infindável, uma vez que as políticas e práticas precisam ser revistas constantemente, pois os seres humanos se transformam a cada dia. Entendemos, portanto, que “apontar a inclusão como um princípio pedagógico implica em retomar alguns aspectos que caracterizam a universidade como espaço de produção e troca de conhecimentos, além de ser um espaço que possibilita o convívio social” (ANTUNES, 2020, p.42)

1 **INCLUSÃO EDUCACIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: PERSPECTIVAS NO CENÁRIO DO ENSINO SUPERIOR**

> A Educação Inclusiva (EI) pressupõe uma participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta todas as características, interesses, objectivos e direitos de todos os participantes no acto educativo.
>
> *David Rodrigues*

Nos últimos anos temos observado um aumento significativo no número de estudantes com deficiência no ensino superior. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei n° 13.146 (BRASIL, 2015) no Art. 2º, considera-se pessoa com deficiência "aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas".

Sabemos que o percurso de escolarização do sujeito com deficiência é complexo e que sua entrada na universidade pode se tornar ainda mais complicada, porém, esse processo não se apresenta apenas difícil para o aluno, mas também para a própria Instituição de Ensino Superior (IES). Esta pode apresentar uma cultura seletiva, excludente e engessada em vários aspectos, como no pedagógico e no organizacional, afetando não só os alunos com deficiência, mas os universitários em geral.

Nessa direção, a chegada de discentes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)[5] tem sido, em grande parte, um desafio para essas instituições, que muitas vezes recebem estes estudantes sem lhes proporcionar uma prática educativa que permita plena participação e a remoção de barreiras físicas, pedagógicas, entre outras. Transposto o desafio de passar pelos processos seletivos de ingresso à universidade, como os vestibulares e o ENEM[6], os educandos com deficiência se deparam muitas vezes com a *inclusão marginal* entendida por Martins (1997, p.26) "como o conjunto das dificuldades, dos modos e dos problemas de uma inclusão precária e instável, marginal".

---

[5] De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) o PAEE é composto por pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento (neste trabalho utilizaremos o termo transtorno do espectro autista – TEA) e com altas habilidades/superdotação.

[6] Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é uma prova que tem por objetivo avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica, seu resultado é usado por muitas instituições como critério de seleção para o ingresso no ensino superior.

Sendo assim, para aprofundarmos essa discussão, este capítulo tem por objetivo discorrer sobre as políticas públicas de acesso ao ensino superior tendo em vista o percurso da educação inclusiva no cenário mundial e brasileiro. Para isso, traremos um breve histórico desse segmento de ensino no Brasil, a fim de verificarmos seus principais objetivos e características. A partir de então, discutiremos os movimentos internacionais e nacionais em prol da democratização da universidade.

1.1 **Histórico e práticas da educação superior no Brasil**

As concepções de universidade foram construídas historicamente de acordo com a cultura e as transformações sociais dos locais em que se inseriam. Nesse sentido, a universidade no Brasil tem influência dos modelos francês, alemão e norte-americano. Tanto o modelo francês quanto o alemão destinaram essa modalidade de ensino a poucas pessoas, um grupo selecionado de alunos que, ao se formarem, darão prosseguimento à formação de novas elites intelectuais.

Autores como Durham (2005) e Salata (2018), dentre outros, destacam que o ensino superior brasileiro é marcado por duas características principais: sua expansão tardia e a presença prematura e significativa do setor privado concomitante ao público. O Brasil foi o último país americano a criar uma universidade (HUMEREZ; JANKEVICIUS, 2015). A criação das primeiras instituições de ensino superior no Brasil se dá em 1808 e as primeiras universidades surgem na década de 1930. O desenvolvimento do ensino privado, já a partir da década de 1960, ocorre de maneira crescente e empresarial.

Diferentemente do que ocorreu com as outras colônias da América, que já no século XVI dispunham de universidades católicas, no Brasil, a história do ensino superior iniciou com a chegada da corte portuguesa que buscava capacitar profissionais para o funcionamento do aparelho do Estado, criando assim escolas autônomas para formação de profissionais liberais advindos da elite local, como advogados, engenheiros e médicos. Segundo Humerez e Jankevicius (2015, p.4), até então, a universidade de Coimbra era considerada a “primeira universidade do Brasil”, pois nela se graduaram mais de 2.500 jovens brasileiros entre os séculos iniciais da nossa história.

O movimento de modernização ocorrido na década de 1920, decorrente da industrialização, propiciou uma renovação em todos os níveis de ensino. Na educação superior foi proposta a substituição de escolas autônomas por universidades que oferecessem, além da formação profissional, espaço para as ciências básicas e a pesquisa. Desse modo, o governo

federal instituiu em 1920 a Universidade do Rio de Janeiro[7] e, posteriormente, foram criadas outras universidades, como a Universidade de São Paulo (USP) em 1934, considerada a primeira universidade brasileira moderna por ser desenvolvida com base no tripé Ensino-Pesquisa-Extensão (HUMEREZ; JANKEVICIUS, 2015), e a Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1935.

A partir do final da década de 1950, cursar a universidade passa a ser sinônimo de prestígio para parcela da classe média brasileira. Ter o diploma de nível superior remete a alcançar boas oportunidades e remunerações, além da valorização social. Desde o fim da década de 1960, em especial após a reforma de 1971, a expansão do ensino fundamental e médio ocorre de forma mais rápida que do ensino superior. Com isso, essa desproporção promoveu uma acirrada disputa por vagas nas universidades e acabou por privilegiar os estudantes das camadas mais favorecidas da sociedade, seja pela possibilidade de arcar com os custos do ensino privado ou por terem acesso às boas escolas e conseguirem o ingresso em universidades públicas (SALATA, 2018). Sobre este fenômeno, Durham (2005, p.18) analisa que "o setor privado foi capaz de absorver esta demanda porque se concentrou na oferta de cursos de baixo custo e no estabelecimento de exigências acadêmicas menores tanto para o ingresso como para o prosseguimento dos estudos até a graduação".

O crescimento na busca por qualificação, motivado pelo desenvolvimento econômico do país e sua rápida urbanização, possibilitou o aumento expressivo do ensino superior nas décadas de 1960 e 1970. De acordo com Rosa (2014), desde os anos 70 este nível de ensino tem sido entendido como impulsionador do desenvolvimento social e econômico do país, mas, a partir da década de 1990, sobretudo da década de 2000, sua relação com o mercado nos planos jurídico e político foi consolidada. Destaca-se, ainda, nesse período, segundo Salata (2018), uma nova expansão do ensino superior com maior proporção para o setor privado. O autor destaca que, ao longo desse processo de ampliação, constituiu-se no Brasil um sistema de educação superior que pode ser dividido em dois grupos: o das instituições públicas, com maior prestígio e dificuldade de ingresso, e o grupo da rede privada, menos prestigiado e concorrido. Nesse sentido, Stallivieri (2007, p.8) analisa que:

> [...] as instituições de caráter particular se definem basicamente como instituições com fins lucrativos. Muitas delas são fundadas por proprietários ou mantenedores que não são oriundos do meio educacional, mas, ao contrário, têm suas origens e formação no campo empresarial ou político. Dessa afirmação decorrem as conclusões e as preocupações de que a educação está deixando de ser um bem público e se tornando um negócio lucrativo num mercado em dinâmica expansão.

[7]Atualmente denominada como Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Dessa maneira, a educação superior brasileira passou a ser cada vez mais direcionada ao mercado e, com isso, as reformas neste segmento de ensino voltaram-se ao desenvolvimento econômico do país. Em decorrência disso, a escolarização superior passou a ser um fator crucial na oferta de empregos, contribuindo assim para os altos índices de disparidade de rendimento nacional. O acesso à universidade no Brasil configura, deste modo, um importante fator de reprodução das desigualdades (SALATA, 2018).

Sousa Santos (2005) apresenta três crises que confrontam a universidade tendo em vista as transformações ocorridas no ensino superior: a crise de hegemonia, de legitimidade e a institucional. Ao se referir à crise de legitimidade, o autor analisa que a universidade, ao hierarquizar o saber e ao restringir seu acesso, perde sua qualidade. Segundo o autor, faz-se necessária uma reforma institucional que democratize o saber e torne a universidade um espaço público. A universidade brasileira carrega a tradição de ter nascido para uma elite selecionada e se associa aos fortes processos de ingresso para beneficiar aqueles cuja cultura universitária brasileira elege para chegar ao ensino superior.

A partir de meados da década de 1990, uma série de medidas foi implementada para que grupos como pobres, pretos, oriundos de escola pública, pessoas com deficiência, entre outros, que permanecem sem acesso à universidade, pudessem ingressar neste segmento. Dentre as medidas, destacamos as Políticas Afirmativas de Reservas de Vagas, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Todavia, para o acesso de pessoas com deficiência no ensino superior, são necessários outros esforços nessa direção, para que, além das barreiras econômicas e sociais, as de acessibilidade – atitudinais, comunicacionais, arquitetônicas, natural, programática, instrumental e metodológica – sejam transpostas.

1.2 **As políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência na educação superior**

As políticas públicas de inclusão na educação superior configuram um importante mecanismo no enfrentamento da lógica de exclusão que permeia o ingresso de pessoas com deficiência neste segmento de ensino. Essas políticas são essenciais não apenas para garantir o direito ao acesso, mas, também, para que as necessidades de permanência sejam atendidas.

De acordo com a Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), a educação constitui um direito básico de todo cidadão, e, no art. 205, é previsto que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da

sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Todavia, no art. 208, inciso V, a mesma constituição (BRASIL, 1988) prevê que “o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística se dará segundo a capacidade de cada um”. Na perspectiva da carta política, o Estado deve garantir a educação, no entanto é a capacidade intelectual de cada sujeito que o conduz ao nível superior. À vista disso, Maciel e Anache (2017, p.75) inferem que:

> Mesmo que se construam diferentes maneiras de alcançar uma igualdade material, com potencial para vencer as diferenças discricionárias, e que possam seguramente propiciar as pessoas chances de ter oportunidades semelhantes, existem grupos historicamente discriminados na sociedade que dependem das políticas públicas para terem acesso a bens, como o acesso à educação superior pelas pessoas com deficiência.

Precisamos considerar que, se o caminho para se chegar ao ensino superior fosse apenas por meio do intelecto, conforme abordado pela Constituição (BRASIL, 1988), as universidades poderiam estar superlotadas e seriam necessárias milhares delas para atender a demanda do extenso número de alunos. Entretanto, conforme discutido, a chegada a esse nível de ensino se destinou, desde a sua égide, a um pequeno e seleto número de indivíduos. Nesse sentido, segundo Moehlecke (2002, p.213/214), o ensino superior necessita adotar medidas que garantam “o ingresso de certos grupos dele sistematicamente excluídos, não pelo mérito ou dotes intelectuais, mas por critérios raciais e sociais”.

O debate acerca das políticas públicas tem se apresentado, nas últimas décadas, no contexto educacional, como uma forma de problematizar a trajetória escolar de alunos com deficiência em uma perspectiva inclusiva. Morosini e colaboradores (2006, p.165) definem que as políticas educacionais são “políticas sociais inseridas no espaço teórico-analítico das políticas públicas, que representam a materialidade da intervenção do Estado”. A universidade, enquanto instituição social, como afirma Chauí (2003), vinculada à estrutura e ao funcionamento da sociedade como um todo, precisa refletir sobre “as suas dificuldades pedagógicas e de consumação de uma política inclusiva” (RODRIGUES, 2006, p.1).

Para Rodrigues (2006), a cultura inclusiva no contexto universitário prima da rejeição de todas as formas de exclusão. O autor conceitua que a inclusão no âmbito educacional

> implica, antes de mais, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EI) desenvolve políticas culturas e práticas que valorizam o contributo activo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e dessa forma atingir a qualidade acadêmica e sócio cultural sem discriminação (RODRIGUES, 2006, p.2).

O processo de inclusão, segundo Rodrigues (2006), é interativo e estabelecido pela relação entre diversos fatores, logo, não se inclui (ou exclui) um sujeito somente por suas capacidades individuais ou somente pelas características do meio. Quanto ao contexto do ensino superior, deve-se levar em consideração nesse processo tanto as características específicas do aluno quanto os recursos e possibilidades da universidade, além dos direitos à educação, à igualdade de oportunidades e à participação social neste segmento de ensino.

Sassaki (1997) defende que as instituições, a despeito do nível de escolaridade, precisam estar preparadas para oferecer um ensino de qualidade que alcance a todos os estudantes independentemente de suas necessidades.

> Este movimento tem por objetivo a construção de uma sociedade realmente para todas as pessoas, sob a inspiração de novos princípios dentre os quais se destacam: celebração das diferenças, direito de pertencer, valorização da diversidade humana, solidariedade humanitária, igual importância das minorias e cidadania com igualdade de vida (SASSAKI, 1997, p.17).

De acordo com Freire (2008), inclusão é a ação educacional, social e política em defesa do direito de todo indivíduo participar, ser aceito e ser respeitado no ambiente em que se insere independentemente de suas diferenças em relação ao outro. No campo educacional, a inclusão, segundo a autora, configura-se na defesa de que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade e à possibilidade de desenvolvimento de potencialidades a despeito de suas necessidades.

No que diz respeito ao ensino superior, a política de educação inclusiva para sujeitos com deficiência é recente. Nesse contexto, Cabral e Melo (2017) consideram a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência de 1975 como um marco histórico deste processo. Desde então, sobretudo nas décadas de 1980 e 1990, importantes documentos nacionais e internacionais têm sido elaborados com intuito de garantir os direitos desses sujeitos nos diferentes níveis de ensino. Listaremos, a seguir, em ordem cronológica, alguns marcos legais, nacionais e internacionais, que norteiam as políticas de acesso dos sujeitos com deficiência no ensino superior.

Iniciamos com a Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), que, no art.3º, inciso IV, traz consigo a busca da promoção dos direitos humanos e tratamento de igualdade para todas as pessoas ao visar "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação". O artigo 205 (BRASIL, 1988, grifo nosso) estabelece a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola" como um

princípio. Logo, ao promover a conquista dos direitos sociais, a Constituição (BRASIL, 1988) evidencia a ideia de universalização do acesso à educação e abre caminho para as reformas do sistema educacional brasileiro.

A Lei nº 7.853/1989 (BRASIL, 1989) dispõe sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência[8] (CORDE) e aborda os direitos e deveres dessas pessoas garantindo o desenvolvimento de ações em todo o território brasileiro para melhoria de suas vidas no que concerne à saúde, à educação, ao trabalho e ao lazer. No art. 2° (BRASIL, 1989), parágrafo único, inciso IV, alínea b, determina-se que "a formação e qualificação de recursos humanos que, nas diversas áreas de conhecimento, inclusive de nível superior, atendam à demanda e às necessidades reais das pessoas portadoras de deficiências". Portanto, podemos observar que o direito à Educação Especial no ensino superior foi assegurado e, para Lima (2017), a lei garante a proteção de que esses sujeitos terão habilitação profissional com currículos próprios.

Em 1990 a conferência realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, teve por objetivo estabelecer a garantia de que todas as pessoas atingiriam conhecimentos básicos necessários para uma vida digna. Assim, foi gerada deste encontro a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, que estabeleceu preceitos básicos para educação mundial. Antunes (2020, p.1) traz uma síntese das orientações propostas pelo documento:

> a) universalizar o acesso à educação aos grupos historicamente excluídos como os pobres, as minorias étnicas, as mulheres e as pessoas com deficiência;
> b) promover as necessidades básicas de aprendizagem;
> c) promover a equidade considerando a qualidade do ensino;
> d) priorizar a qualidade garantindo a aprendizagem efetiva;
> e) ampliar os meios e raio de ação da Educação básica, nesse caso incluindo a esfera familiar e os diversos sistemas disponíveis;
> f) fortalecer alianças que possam contribuir significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de Educação básica. (UNESCO, 1990)

O Brasil e diversos outros países do mundo são signatários desta Declaração e desde então os princípios estabelecidos pelo documento têm norteado as políticas de educação inclusiva desses países. No Brasil foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993), que teve como meta assegurar, em dez anos (1993 a 2003), a universalização da educação fundamental e a erradicação do analfabetismo.

[8] Replicamos aqui o termo que aparece na legislação, pois, na data da publicação dessas leis, utilizava-se "Pessoa Portadora de Deficiência". Ainda hoje encontraremos essa referência em alguns textos nas citações de legislações mais antigas, porém, atualmente, o termo correto e utilizado nessa dissertação é "Pessoa com Deficiência".

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, ocorrida na Espanha, entre os dias 7 e 10 de junho de 1994, buscou assegurar que os estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE)[9] sejam incluídos nos planos nacionais de educação dos Estados como parte integrante do sistema educacional. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p.7), documento gerado neste encontro, estabelece que "deverão ser tomadas as medidas necessárias para conseguir a mesma política integradora de jovens e adultos com necessidades especiais no ensino secundário e superior, assim como nos programas de formação profissional".

Além disso, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) também influenciou documentos legais que norteiam a educação em diversos países. No Brasil, podemos destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). Conforme Pacheco e Costas (2006), a estruturação de um sistema inclusivo no Brasil se inicia com a Declaração Mundial de Educação para Todos, tal como a adesão dos termos abordados em Salamanca. Em relação ao ensino superior, a Declaração (UNESCO, 1994, p.27) designa às universidades:

> [...] desempenhar um importante papel consultivo na elaboração de serviços educativos especiais, principalmente com relação à pesquisa, à avaliação, à preparação de formadores de professores e à elaboração de programas e materiais pedagógicos. Deverá ser fomentada a criação de sistemas entre Universidades e centros de ensino superior nos países desenvolvidos e em desenvolvimento. Essa inter-relação entre pesquisa e capacitação é de grande importância. É também muito importante a ativa participação de pessoas com deficiência na pesquisa e formação, para garantir que seus pontos de vista sejam levados em consideração.

Ao incentivar a participação e estimular a opinião das pessoas com deficiência nos processos de pesquisa e formação, a declaração reforça o lema que teve origem no início do século XX nos Estados Unidos "Nada sobre nós sem nós". A frase deu notoriedade à causa da inclusão e aos seus direitos, tal como o de participação plena. Dessa maneira, a visão desses sujeitos em relação ao ensino superior é primordial para a elaboração e o desenvolvimento de práticas educacionais que proporcionem a entrada e permanência de estudantes com deficiência nesses espaços (COUTINHO, 2017). De acordo com Omote (2004), o tema da inclusão foi disseminado após essa declaração, visando contemplar grupos de pessoas segregados da sociedade, dentre eles as pessoas com deficiências.

[9]Glat, Pletsch e Fontes (2007) conceituam as NEE como o resultado da interação entre o aluno e o ambiente escolar, onde ocorre a aprendizagem. Segundo as autoras, as NEE não são sinônimos de deficiência ou uma característica inerente ao estudante, são construções sociais que ocorrem no espaço de aprendizagem.

A aceitação e ratificação dessas políticas no Brasil estariam relacionadas ao contexto político-econômico internacional com vistas a "adequar-se à organização do mercado mundial globalizado na expansão do modelo econômico capitalista" (KASSAR, 2011, p.69). Nessa perspectiva, a autora dialoga com pesquisas que reforçam a ideia de que o desenvolvimento econômico está condicionado às políticas sociais, e, nesse sentido, as políticas econômicas estão presentes, ultimamente, também nos debates de cunho social. No Brasil, a adoção de políticas educacionais e inclusivas resultantes de conferências internacionais pode ser compreendida como um esforço para atender as demandas da *internacionalização da economia*.

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), normatiza as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e dedica o capítulo V à Educação Especial. O artigo 59 (BRASIL, 1996) traz uma série de determinações para garantir que as necessidades dos alunos PAEE sejam atendidas *em todos os níveis de ensino.* Com isso, entendemos que o ensino superior também está contemplado, tais como: currículo, métodos, técnicas, recursos e organização específicos; terminalidade ampliada para os que não atingirem o nível exigido para a conclusão e aceleração do programa escolar para os superdotados; especialização do professor para o atendimento especializado; Educação Especial para o trabalho de modo a efetivar a integração na vida em sociedade e acesso aos benefícios dos programas sociais suplementares.

Minto (2000), ao tecer observações sobre a Educação Especial na LDB, destaca que, ao considerá-la como uma modalidade de ensino, a lei ressalta a sua importância, todavia, quando o texto concentra o seu compromisso apenas no acesso aos sistemas de ensino, condiciona a permanência do aluno ao seu desempenho pessoal, desconsiderando o apoio e os suportes necessários para que o estudante permaneça e conclua a sua escolarização. Nesse sentido, podemos observar que mais uma vez, apesar dos avanços, o êxito ou insucesso escolar incidem sobre o aluno.

O Decreto nº 3.298/1999 (BRASIL, 1999) delibera em seu art. 24 algumas adaptações em relação ao ensino superior, como no inciso 2°, que determina "a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino", contemplando, dessa forma, o ensino superior. Ademais, dispõe, no art. 27, que as IES ofereçam adaptações, apoios necessários e tempo adicional para realização das provas, de acordo com as características da deficiência, inclusive nos processos seletivos de ingresso em cursos universitários. Também instrui sobre a inclusão de conteúdos relacionados à deficiência nos currículos dos programas da educação superior. Destaca-se neste Decreto (BRASIL, 1999) a oferta de apoio ao aluno com deficiência conforme suas especificidades.

O Decreto nº 3.956/2001 (BRASIL, 2001a) promulga no Brasil a Convenção Interamericana da Guatemala (1999), que tem por objetivo a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência. O Decreto (BRASIL, 2001a), no art. 1°, inciso 2°, define essa discriminação como toda intenção de diferenciar, restringir ou excluir as pessoas com deficiência de seus direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Na educação, segundo Maciel e Anache (2017), este decreto repercute positivamente, pois reivindica uma releitura da Educação Especial como uma "diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso aos níveis mais avançados da escolarização" (MICHEL; ANACHE, 2017, p. 17).

Indo ao encontro dos documentos anteriormente construídos, em 2001 foi aprovado o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001b). Criado com vigência de dez anos (2001-2011), o Plano sugere "a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana" (BRASIL, 2001b, p.40) e traça objetivos e metas para a educação dos estudantes com NEE em todos os níveis de ensino.

No item 8, dedicado à Educação Especial, dentre os 28 objetivos e metas, destacamos:

> 19. Incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais.
> 20. Incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da Federação.
> 21. Introduzir, dentro de três anos a contar da vigência deste plano, conteúdos disciplinares referentes aos educandos com necessidades especiais nos cursos que formam profissionais em áreas relevantes para o atendimento dessas necessidades, como Medicina, Enfermagem e Arquitetura, entre outras.
> 22. Incentivar, durante a década, a realização de estudos e pesquisas, especialmente pelas instituições de ensino superior, sobre as diversas áreas relacionadas aos alunos que apresentam necessidades especiais para a aprendizagem (BRASIL, 2001b, p.43).

O documento expressa a necessidade da construção de uma escola inclusiva, que atenda a diversidade dos alunos. Para esse fim, sugere a capacitação de profissionais especializados e o aprofundamento de estudos na área da educação inclusiva. Militão, Perboni e Militão (2011, p.12) analisaram que a incidência de vetos preeminentemente aos recursos financeiros destinados à educação inviabilizou que os objetivos fossem postos em prática transformando o PNE em uma "carta de intenções".

A Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002a), conhecida como a Lei de Libras, estabelece a Libras como o meio de comunicação oficial das pessoas com deficiência auditiva e Surdas. A lei (BRASIL, 2002a) determina que todos os órgãos públicos e empresas concessionárias de

serviços públicos apóiem e difundam o uso dessa língua. Dispõe ainda sobre a sua inclusão em cursos de formação de Educação Especial, Fonoaudiologia e de Magistério, nos níveis médio e superior, nas instituições de ensino federais, estaduais e municipais. A implantação deste dispositivo é um dos fatores que têm contribuído para o aumento do acesso e a participação ativa de pessoas Surdas em diferentes contextos sociais, entre eles a universidade, pois garante a acessibilidade do uso da Libras em todos os locais públicos.

A Lei nº 10.845/2004 (BRASIL, 2004) criou o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED) e definiu o público a ser atendido e os recursos financeiros repassados às unidades executadoras. Seus principais objetivos são garantir a universalização do atendimento especializado dos educandos com deficiência, cuja condição impossibilita a inclusão em classes comuns de ensino regular, e assegurar, gradativamente, a inserção dos educandos com deficiência nessas turmas.

Para Cabral e colaboradores (2020), ao delimitar o atendimento aos estudantes público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE)[10], no art. 1°, inciso 1°, aos "educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular", a lei (BRASIL, 2004) abre uma nova brecha de exclusão para esses estudantes. Nesse sentido, Damasceno (2015, p.99) acrescenta que "[...] é mais fácil se pensar espaços diferentes para pessoas diferentes do que pensar um espaço onde as diferenças se constituam em elementos para diálogo e crescimento de todos".

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) se caracteriza, segundo Santos (2012, p.9), como "um marco de referência, um texto orientador" que resulta da trajetória histórica das políticas públicas, configurando-se como um marco da educação inclusiva. Para Redig (2020, p.79)

> Reforça a proposta de que os serviços da Educação Especial devem perpassar por todos os níveis de ensino, inclusive o superior, garantindo a entrada, permanência e participação dos estudantes, de forma a planejar e organizar os recursos e serviços necessários para a acessibilidade arquitetônica, pedagógica e atitudinal desde o processo seletivo e nas demais atividades.

O texto (BRASIL, 2008a) ainda apresenta os marcos legais que fundamentam a construção da proposta e, por meio de uma análise nacional, aponta os números de crescimento de matrículas de alunos com deficiência em escolas regulares.

[10] De acordo com Resolução CNE/CEB nº 4 (BRASIL, 2009a, p.1), "o atendimento educacional especializado - AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas".

Quanto ao âmbito internacional das políticas públicas, destacamos a Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (CDPD), homologada pela ONU em 2006 e promulgada no Brasil pelo Decreto n.º 6.949 (BRASIL, 2009b), sendo ratificada com equivalência de emenda constitucional. A Convenção teve por finalidade promover, a todas as pessoas com deficiência, proteção e garantia de gozo de seus direitos e liberdades fundamentais, além do respeito à dignidade. Diante disso, um novo conceito de deficiência, o social, passa a orientar as atuações do Estado. Nesse novo conceito, a deficiência não se limita às doenças ou lesões baseadas no aspecto clínico, mas às barreiras que são impostas pelo meio a um corpo com impedimentos (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009).

Além da mudança no conceito, o Decreto n.º 6.949 (BRASIL, 2009a) também determina alteração da terminologia para pessoas com deficiência e as define como "aquelas 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 igualdade de condições com as demais pessoas", demonstrando assim seu caráter social, não mais inerente à pessoa. Diniz, Barbosa e Santos (2009) consideram a CDPD um evento de grande importância para o movimento a favor das pessoas com deficiência e acrescentam que "assegurar a vida digna não se resume mais à oferta de bens e serviços médicos, mas exige também a eliminação de barreiras e a garantia de um ambiente social acessível aos corpos com impedimentos físicos, intelectuais ou sensoriais" (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009, p. 74).

Ainda em 2009, a resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009b), estabelece que as instituições de ensino devem ofertar o AEE como um serviço para assegurar que as necessidades específicas que promovem a inclusão das pessoas com deficiência sejam atendidas. No art. 3° (BRASIL, 2009b), a resolução institui que "a Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional".

O Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011) dispõe sobre a Educação Especial, o AEE e dá outras providências. O documento visa à garantia e ao fortalecimento do AEE, tal como de um sistema de educação inclusivo em todos os níveis de ensino, assegurando a igualdade de oportunidades. O decreto foi o primeiro dispositivo legal a indicar a criação de núcleos de acessibilidade para o ensino superior com apoio técnico de atendimento ao AEE, todavia, direciona esse atendimento para as IES federais. Santos e Hostins (2015) chamam a atenção para o fato de o censo de 2011 – esse fato continua nos dados do censo de 2018 – indicar que a presença de alunos PAEE no ensino superior, nas instituições privadas, é maior que nas instituições públicas.

O novo Plano Nacional de Educação – PNE (2011-2020) diferentemente do PNE anterior, Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001b), que se apresentou mais diagnóstico, lista as estratégias para o alcance das 20 metas que propõe. As metas 12, 13 e 14, que abordam o ensino superior, apontam o aumento no número de matrículas de estudantes de 18 a 24 anos neste segmento de ensino; a ampliação do número de mestres e doutores nas instituições de ensino superior visando elevar a sua qualidade e o aumento nas matrículas de pós-graduação *strictu sensu* para formação desses profissionais. Para Militão, Perboni e Militão (2011, p.8115) o segundo PNE (2011-2020) representou um avanço em relação ao anterior e consolidou-se como uma política de Estado e "não de governo e/ou partidos" como tem ocorrido ao longo da história.

O Programa Incluir (BRASIL, 2013) teve por objetivo a promoção de ações que eliminassem barreiras físicas, pedagógicas e comunicacionais, a fim de assegurar o acesso e a permanência de estudantes com deficiência nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). De acordo com o funcionamento do Programa, as instituições apresentavam editais e eram selecionadas para desenvolver projetos em relação à inclusão no ensino superior. Segundo Maciel e Anache (2017, p.72), o Programa Incluir se apresentou como "uma ação afirmativa a favor da inclusão na educação superior da pessoa com deficiência, financiando projetos com vistas a romper o contexto de exclusão na busca por uma educação de qualidade". No entanto, o Programa não era necessariamente uma política pública que se apresentava de maneira ampla, pois apenas as instituições que se interessavam apresentavam os projetos, o que não caracteriza uma obrigatoriedade.

Desse modo, o Programa visava à criação de Núcleos de Acessibilidade Institucional nas universidades como uma ação para auxiliar os discentes com deficiência e garantir seu aprendizado e desenvolvimento. Sugeria ainda que fossem disponibilizados recursos facilitadores no processo de ensino-aprendizagem, tais como adaptações que facilitassem o acesso e a locomoção nas instituições, recursos para áudio descrição, dispositivo de ledor de Braille e intérprete de Libras (REDIG, 2020). Nesse contexto, segundo Nogueira e Oliver (2018), a redução das verbas para o programa e a sua limitação às IFES inviabilizaram a sua permanência. Contudo, o Programa Incluir foi de suma importância para a implantação de ações que contribuíssem para a participação e presença dos estudantes com deficiência nas universidades.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei n° 13.146 (BRASIL, 2015), que passou a vigorar em janeiro de 2016, é outro importante marco legal na defesa dos direitos sociais e educacionais dos estudantes PAEE. Em relação ao ensino superior,

a LBI (BRASIL, 2015) em seu art. 30, traz diretrizes sobre o ingresso e condições de permanência dos alunos com deficiência nos cursos de instituições públicas e privadas de ensino superior e de educação profissional e tecnológica (PLETSCH; MELO, 2017).

> I - Atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;
> II - Disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;
> III - Disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
> IV - Disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo. candidato com deficiência;
> V - Dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;
> VI - Adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;
> VII - Tradução completa do edital e de suas retificações em Libras (BRASIL, 2015, p. 21).

As medidas propostas pela LBI em conjunto com as demais políticas públicas têm contribuído para o acesso dos estudantes com deficiência no ensino superior (CABRAL *et al*, 2020). Para Yngaunis (2015), a lei, além de provocar mudanças na sociedade, requererá que os profissionais incluam a temática da inclusão em suas práticas profissionais para saber atender este crescente público, cada vez mais ativo e presente na sociedade.

Sobre as cotas para as pessoas com deficiência nas universidades, a Lei nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016), que passou a vigorar em 2018, dispõe "sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino", significando "uma conquista recente nas políticas públicas educacionais no país, alavancada após anos com significativas dificuldades de enfrentamento por esse público em busca de escolarização, não só no ensino superior como na rede básica de ensino" (COSTA; NAVES, 2020, p. 970). Segundo Antunes (2021)[11], a lei trouxe uma perspectiva nacional da política afirmativa de cotas para esses sujeitos, que até então não eram considerados como público do ensino superior.

Ao alterar a Lei nº 12.71, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012a), a Lei de Cotas, como também é conhecida, disponibiliza aos estudantes que cursaram o ensino médio integralmente em escolas públicas, o percentual de 50% das vagas proporcionalmente dividido entre os estudantes com deficiência, os pretos, os pardos e os indígenas.

[11]Fala de Antunes na banca de qualificação desta dissertação no dia 28 maio 2021.

A lei também condiciona o critério da renda para o preenchimento das vagas reservadas. Para isso, estabelece que 50% das cotas (25% do total de vagas) deverá ser destinado aos estudantes que atendam a especificação de possuírem renda familiar *per capita* igual ou inferior a um salário mínimo e meio. Desse modo, por meio da Lei nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016), as pessoas com deficiência possuem duas possibilidades de ingresso: serem oriundas de escola pública e apresentarem vulnerabilidade econômica ou serem oriundas de escola pública, independentemente da renda.

O Decreto n° 9.034 (BRASIL, 2017a) tal como a Portaria Normativa n° 9, de 5 de maio de 2017 (BRASIL, 2017b), que altera a Portaria Normativa n° 18, de 11 de outubro de 2012 (BRASIL, 2012b) e dá outras providências, foram emitidos pelo Ministério da Educação (MEC) em consonância com a legislação de reserva de vagas para as pessoas com deficiência. A Portaria n° 09/2017 determina que a reserva das vagas seja proporcional aos grupos beneficiados pelas cotas conforme a sua presença, segundo o Censo Demográfico, na unidade da federação (estados ou Distrito Federal) em que a instituição se encontra.

Posterior a essas legislações, em 2018, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) libera a Nota técnica 01/2018, que realiza a releitura dos dados de pessoas com deficiência apresentado no Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010), à luz das recomendações do Grupo de Washington (WG)[12]. Ao considerar as orientações internacionais de coleta de dados estatísticos, a porcentagem desses sujeitos no país diminuiu de 23,9%[13] para 6,7%[14] da população brasileira com algum tipo de deficiência. A fim de atender as leis anteriormente citadas, a nova linha de corte apresentada pelo IBGE na Nota Técnica provocou uma grande redução no número de estudantes com deficiência nos institutos federais em relação à população total.

Ressaltamos, no entanto, que a UERJ foi pioneira nas Políticas Afirmativas de Reserva de Vagas para o alunado com deficiência, por meio da Lei Estadual nº 4151/2003 (RIO DE JANEIRO, 2003b). A legislação para as cotas na Universidade compreende ainda as leis nº

[12] O Grupo de Washington para Estatísticas sobre Pessoas com Deficiência (*Washington Groupon Disability Statistics*- WG) foi criado em 2001 no Seminário Internacional sobre a Mensuração da Deficiência, realizado em Nova York. É formado por peritos da Comissão de Estatística da ONU e tem por objetivo a promoção e coordenação de estudos estatísticos padronizados sobre a deficiência que sejam comparáveis internacionalmente, em especial, as informações sobre a deficiência nos censos nacionais. Para mais informações ver https://www.washingtongroup-disability.com Acesso em 25 maio 2021.

[13] 23,9% da população brasileira equivale às pessoas que "respondessem afirmativamente para pelo menos uma das deficiências investigadas dentre as opções de resposta: *Alguma dificuldade/ Muita dificuldade/ Não consegue de modo algum*" (IBGE, 2018, p.3, grifo dos autores).

[14] 6,7% da população brasileira equivale "aos indivíduos que responderam ter: *Muita dificuldade ou Não consegue de modo algum* em uma ou mais questões [...]" (IBGE, 2018, p.4, grifo dos autores).

5.074/2007 e nº 5.346/2008 (RIO DE JANEIRO, 2007; 2008b). Atualmente, a legislação está definida pela Lei nº 8.121, de 27 de setembro de 2018 (RIO DE JANEIRO, 2018)[15].

A partir do breve e sucinto levantamento dos dispositivos legais apresentados, podemos observar que as legislações garantem o acesso à educação, todavia, cabe a todos nós, sociedade e instituições, compreendê-las, cumpri-las e utilizá-las como mecanismos de equidade e igualdade, possibilitando o pleno exercício da cidadania.

De acordo com Carlou (2019), apesar de importantes, as políticas e os programas do governo não são o bastante para que a aceitação social das pessoas com deficiência seja garantida. A autora aponta que as políticas públicas por si só podem efetivar a presença desses sujeitos nos ambientes escolares, laborais, dentre outros, para o cumprimento da lei; entretanto, a aceitação e o relacionamento dessas pessoas pela sociedade partem de um "processo espontâneo e subjetivo" que envolve vínculos entre os seres humanos e "não pode ser visto apenas como um problema de políticas públicas", mas de responsabilidade social (CARLOU, 2019, p.15).

1.3 **Os números do ensino superior e o aluno com deficiência: breve reflexão**

As informações obtidas por meio do levantamento das legislações nos levam a refletir sobre a necessidade de medidas que contribuam para a acessibilidade e inclusão dessas pessoas em todas as esferas da sociedade. Como já abordado, na educação, temos observado um aumento gradual do número de matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior, porém, apenas os números não informam como esse processo de inclusão acontece na prática.

Rebelo e Kassar (2018) desenvolveram um estudo sobre os números de matrículas de alunos com deficiência na escola brasileira no período de 1974 e 2004, em que apontaram que os indicadores da política de inclusão escolar é fruto de uma análise de certa maneira superficial, pois o número de matrículas não representa efetivamente o quantitativo real de alunos nas instituições de ensino. Outra questão levantada pelas autoras é que não devem ser levados em consideração nas análises sobre a situação da escolaridade desses sujeitos apenas os indicadores de matrícula, pois somente este dado não garante atendimento adequado e a sua permanência.

Segundo dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2020), no Brasil, em 2019, este aumento foi de aproximadamente 136% em relação ao total de matriculados em 2009, que era de 20.530 estudantes, conforme gráfico abaixo:

[15]O tema referente às cotas na UERJ será discutido de forma mais aprofundada no próximo capítulo.

Tabela 1: Número de matrículas de graduandos com deficiência entre 2009 e 2019

Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil 2009-2019

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
2009	20.530	0,34%
2010	19.869	0,31%
2011	22.455	0,33%
2012	26.663	0,38%
2013	29.221	0,40%
2014	33.475	0,43%
2015	37.986	0,47%
2016	35.891	0,45%
2017	38.272	0,46%
2018	43.633	0,52%
2019	48.520	0,56%

Fonte: MEC/Inep - Censo da Educação Superior (2020).

De acordo com a tabela 1, observamos o aumento do número de alunos com deficiência no ensino superior, porém esses números ainda não são suficientes e satisfatórios. Segundo Cabral, Orlando e Meletti (2020, p. 8-9):

> Consideremos números ideais para melhor ilustrar nossos argumentos. Se todas as pessoas com deficiência com Ensino Médio completo e ensino superior incompleto (2009 995) estivessem matriculadas em 2018, a representação de estudantes com deficiência em universidades chegaria à marca de 16,6%. Pode-se observar que mesmo ignorando, na comparação, o restante da população com deficiência, o contraste entre a porcentagem de representação ideal e real revela uma grande lacuna. Considerando que nem todos os estudantes que completam o Ensino Médiovão para a universidade, essa porcentagem serve apenas como ilustração, mas ainda assim não perde sua validade como argumento.

Dessa maneira, acreditamos que as políticas públicas voltadas para a inclusão no ensino superior apresentaram impacto no aumento de matrículas deste alunado, entretanto, são necessárias políticas e estratégias para garantir não apenas o ingresso, mas a permanência e a conclusão do curso de graduação. Cabral (2020) destaca, além do advento do Ensino à Distância (EaD), as políticas governamentais de financiamentos e a reserva de vagas como fatores que contribuem para o crescimento no número das matrículas deste público.

Além disso, Redig e Dutra (2018) apontam que a graduação na modalidade EaD possibilita ao aluno com deficiência o protagonismo do seu próprio aprendizado, pois o estudante pode acessar as informações em seu próprio ritmo, independentemente do local de acesso e da dificuldade de mobilidade, o que o confere autonomia para a entrada e permanência no ensino superior. É preciso assegurar, no entanto, que os estudantes tenham acesso aos ambientes de aprendizagem virtual de maneira eficiente, efetiva e acessível, com os suportes adequados para possibilitar a participação e o aprendizado. Assim, as IES que oferecem essa modalidade de ensino devem garantir a educação acessível a todos os alunos oferecendo *softwares*, aplicativos e conteúdos que promovam a aprendizagem à distância, caso contrário, a EaD também se apresentará como um espaço de exclusão.

Observamos, atualmente, com a pandemia da Covid-19[16], na qual fomos obrigados a realizar o distanciamento social e, consequentemente, as aulas passaram a ser ofertadas de forma remota, que muitos sujeitos com deficiência que estavam matriculados em cursos presenciais (não optaram no passado pela EaD), apresentaram dificuldades para assistir aulas, seja pela escassez de recursos tecnológicos, internet ou até mesmo pela falta de plataformas acessíveis, suportes materiais e humanos para auxiliar nesse processo. Dessa forma, notamos que, mesmo com esse aumento, é possível constatar que a maioria das pessoas com deficiência ainda está excluída desse nível de ensino. O número de ingressos em 2019 equivale a 0,56% do total de estudantes no ensino superior no Brasil (INEP, 2020).

Antunes e Amorim (2020) apontam que a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior se configura como *um campo aberto* com muitas frentes e áreas de conhecimento a serem explorados. Ademais, Redig (2020) elenca algumas medidas que viabilizam não apenas o ingresso, mas a permanência e conclusão de curso desses sujeitos nesse segmento de ensino, tais como: qualidade no ensino básico; construção de um projeto pedagógico de institucionalização do AEE; flexibilização curricular; Plano de Ensino Individualizado (PEI)[17] e Plano Individualizado de Transição (PIT)[18].

[16]Covid-19 é a causadora da Coronavírus, uma doença altamente infecciosa que acomete os indivíduos de diferentes maneiras, já que pode ocasionar sintomas leves, moderados ou graves. Para mais informações, ver: https://covid.saude.gov.br Acesso em 12 abr 2021.

[17]O Plano de Ensino Individualizado (PEI) é um documento norteador do trabalho educacional elaborado para o estudante com deficiência tendo por base seus pontos fortes e as necessidades que afetam sua habilidade de aquisição de conhecimento. Este registro individualizado objetiva auxiliar o aluno em seu processo de aprendizagem, no âmbito social e laboral. Para maior aprofundamento ver: Mascaro (2017); Tannús-Valadão (2013).

[18]O Plano Individualizado de Transição (PIT) é parte integrante do PEI. É tido como uma possibilidade de nortear jovens com deficiência ao mercado de trabalho, vida adulta e vida independente. Para maior aprofundamento ver: Nascimento (2020); Pinheiro (2020); Redig (2014; 2016; 2019).

> As políticas de inclusão escolar demandam das instituições escolares mudanças tanto estruturais quanto organizacionais, para eliminar barreiras arquitetônicas e pedagógicas no seu cotidiano. Estas, entretanto, não surgirão apenas por meio de leis e decretos, pois este é um caminho extenso que envolve a conscientização de todos os atores envolvidos no processo (REDIG, 2020, p.87-88).

Os movimentos a favor da inclusão escolar estão voltados à égide de que todos os estudantes, seja qual forem suas condições físicas e sociais, tenham acesso à escola e a garantia de uma educação de qualidade, sobretudo, os que vivem em condições de exclusão e vulnerabilidade (AMOROSO, 2019). Citamos alguns dispositivos legais que dispõem sobre a inclusão do estudante com deficiência no Brasil e no mundo, desde a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988) até os dias atuais, e, portanto, podemos verificar que foram muitos os avanços nesse sentido. Contudo, ainda se faz necessária a garantia de acessibilidade e condições equitativas para que se alcance o sucesso educacional das pessoas com deficiência no ensino superior.

Alves (2015, p.203) nos recorda que "em um passado bastante recente, as Pessoas com Deficiência não eram vistas como capazes de aprender ou, havendo essa possibilidade, não seria nos espaços comuns de aprendizagem, mas em escolas ou classes especiais e jamais na Educação Superior". Atualmente, podemos observar, por meio de estudos de diversos pesquisadores, alguns citados neste trabalho, que as políticas públicas, de certo modo, têm contribuído para o progresso deste, ainda novo, espaço de pertencimento das pessoas com deficiência, a universidade.

Cabral, Orlando e Meletti (2020, p.12), ao analisarem os dados do censo do ensino superior, perceberam que

> o crescimento do número total no número de estudantes com deficiência de 2009 a 2018, políticas de inclusão parecem ter sido um sucesso. Logo, ao submetermos esses números a uma análise estatística simples, concluímos que (1) a representação de estudantes com deficiência em universidades brasileiras ainda é limitada; (2) estudantes com deficiência estão, majoritariamente, em universidades privadas, mas sua representação em universidades públicas é quase duas vezes mais alta; (3) estudos que analisam o processo de escolarização de estudantes com deficiência do primeiro ao último ano são fundamentais, como um indicador da efetividade de práticas internas de inclusão; por último, (4) concluímos que, talvez, como indicado por Calderón-Almendros (2018) e Berghs et al. (2019), as políticas de inclusão necessitem revisão. Não podemos mais nos satisfazer com o atual cenário do acesso à educação, ele é um retrato da exclusão, e não da inclusão.

Dessa forma, é importante enfatizar que ainda temos muito que caminhar quando nos referimos à inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. Vale destacar também que o avanço conquistado no Brasil em relação às políticas que incentivam a participação de

estudantes no ensino superior está ameaçado atualmente. Os constantes cortes orçamentários ocasionam dificuldade das universidades em garantir financeiramente condições de manutenção dessas políticas ativas e com qualidade. Com isso, faz-se necessária a reflexão sobre a importância de que instituições e órgãos públicos governamentais incentivem e dêem condições para que as políticas alcançadas possam ser efetivadas, caso contrário, poderemos incidir na *inclusão marginal* conceituada por Martins (1997).

Nesse viés, o autor argumenta que a inclusão proposta pela sociedade deve ser debatida continuamente, pois se apresenta de maneira excludente, inadequada, insuficiente, gerando novos processos excludentes e mais desigualdade. Para Martins (1997, p.32, grifos do autor) "[...] é próprio dessa lógica de exclusão a *inclusão. A sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir*, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nesta inclusão".

Ainda, a sociedade, segundo Martins (1997), está gerando a coexistência de duas *humanidades*, a que todos estão inseridos, sejam ricos ou pobres, e desenvolvem atividades econômicas, ainda que não dignamente; e a outra, em que os cidadãos subsistem e são considerados como *de segunda categoria*.

Sabemos que para a contínua evolução do cenário de presença de discentes com deficiência no ensino superior é preciso que se desenvolvam mudanças no acesso, oferta de serviços, preparo e formação de docentes, núcleos de atendimento e acessibilidade, dentre outros. As legislações na perspectiva da educação inclusiva lançam as bases de uma longa jornada que visa alcançar uma educação acessível a todos, mas é preciso uma mudança da cultura escolar e suportes adequados para que esses sujeitos tenham condições de ingressar, permanecer e concluir seus estudos.

2 POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E O ENSINO SUPERIOR

> A justiça é a primeira virtude das instituições sociais, como a verdade o é dos sistemas de pensamento. Embora elegante e econômica, uma teoria deve ser rejeitada ou revisada se não é verdadeira; da mesma forma leis e instituições, por mais eficientes e bem organizadas que sejam, devem ser reformadas ou abolidas se são injustas […].
>
> *John Rawls*

Neste capítulo, discutiremos as ações afirmativas e o acesso ao ensino superior para pessoas com deficiência por meio da reserva de vagas. Também abordaremos as leis que fizeram da UERJ a Universidade pioneira na utilização do sistema de cotas em seus processos de seleção do vestibular e as medidas adotadas para atender, além do ingresso dos estudantes cotistas, sua permanência e conclusão, prezando pelo sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

2.1 **Contextualizando a Política de Ações Afirmativas**

A concepção de Ação Afirmativa surgiu na década de 1960, nos Estados Unidos, por iniciativa do presidente John F. Kennedy, com objetivo de acrescer a igualdade de oportunidades no mercado de trabalho, e contou com movimentos populares de luta pelos direitos civis para todos. A ideia se disseminou para diversos países, tanto centrais como periféricos, e passou a assumir diferentes formas, variando de acordo com as situações existentes, abrangendo grupos diversos e traçando as principais estratégias de atuação: mercado de trabalho, sistema educacional e representação política (MOEHLECKE, 2002).

Segundo Bergmann (1996, p.7), Ação Afirmativa "é planejar e atuar no sentido de promover a representação de certos tipos de pessoas – aquelas pertencentes a grupos que têm sido subordinados ou excluídos". Machado (2013, p.9) entende "que as políticas de ações afirmativas procuram combater os efeitos da discriminação [...] buscam estabelecer programas e projetos para promover a igualdade material". Para Thobias Júnior (2011, p.26), essas ações afirmativas "se destinam à busca da isonomia efetiva entre grupos tradicionalmente excluídos, tais como idosos, negros, índios, mulheres e deficientes físicos".

Os princípios das políticas com viés afirmativo são pautados na proposta de que o reconhecimento das diferenças é um meio de enfrentamento das desigualdades. Nessa perspectiva, Joaquim Gomes (2003, p.27) define as ações afirmativas como:

> Um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego [...]. Em síntese, trata-se de políticas e de mecanismos de inclusão concebidos por entidades públicas, privadas e por órgãos dotados de competência jurisdicional, com vistas à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido – o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito.

São diversas as definições que buscam transmitir a necessidade de que seja assegurado aos grupos inferiorizados o acesso aos bens econômicos, sociais e educativos de modo que lhes seja concedida a isonomia social. Assim, as concepções apresentadas buscam incorporar os principais aspectos debatidos no que diz respeito à elucidação de ação afirmativa.

A fim de promover uma maior igualdade de oportunidade entre as pessoas, as primeiras propostas de ações afirmativas nos Estados Unidos consistiam somente no incentivo do Estado aos órgãos públicos e privados para contribuírem com o acesso à educação e ao mercado de trabalho, sem discriminação racial, religiosa ou de origem. Posteriormente, as Políticas Afirmativas chegaram para introduzir entre os cidadãos a igualdade de resultados. Nos dias atuais, ações afirmativas são consideradas mecanismos legais temporários que buscam a equidade de uma sociedade marcada por práticas excludentes e discriminatórias (GOMES, 2017).

Embora, no Brasil, essas políticas tenham sido debatidas mais veementemente a partir de 2003, com a Lei de Cotas[19], Lei nº 4.151/2003 (RIO DE JANEIRO, 2003b), para ingresso nas universidades públicas estaduais, elas são respostas às reivindicações de grupos sociais historicamente invisibilizados – mulheres, negros, homossexuais, pessoas com deficiência, entre outros – a partir das décadas de 1980 e 1990. Esses grupos reivindicam que as desigualdades condicionadas a eles sejam reconhecidas e reparadas, nesse sentido, a política de ação afirmativa surge como uma alternativa a essas demandas (SALVADOR, 2011).

Na legislação brasileira, as ações afirmativas coadunam com o artigo 3, inciso IV, da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que visa "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação". Todavia, na realidade brasileira, ainda são incipientes as políticas públicas que efetivamente promovem a garantia dos direitos historicamente negados às minorias[20].

Toda política pública é justificada, segundo Feres Júnior e Zoninsein (2005), em várias esferas políticas, acadêmicas ou no âmbito dos poderes legislativo e judiciário. Embora distintas, segundo os autores, possuem em comum alguns argumentos de justificação, sendo os básicos: a reparação que se preocupa com a dívida histórica de discriminação; a justiça social

[19]As cotas são um mecanismo de reserva de vagas que constitui a separação de um percentual das vagas de cada curso aos vestibulandos que preenchem as prerrogativas dispostas em lei.

[20] O termo minoria está sendo usado em seu sentido político, como um grupo definido minoritário principalmente em termos de desvantagens, falta de oportunidades, exploração econômica e discriminação social (Cf. CASHMORE, 2000).

voltada para as desigualdades atuais e a diversidade que tem uma visão relativista e contrária "à valorização da história e do passado" (FERES JÚNIOR; ZONINSEIN, 2005, p.55).

A despeito desses argumentos servirem de base para o fundamento das políticas públicas, a justificativa de sua implantação varia de acordo com o local, o momento e a conjuntura em que tal política foi elaborada. Feres Júnior e Zoninsein (2005) utilizam os artigos 170 e 193 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) – que, respectivamente, orientam a igualdade pelos critérios econômico e social – para embasar que, no Brasil, o argumento de justiça social tem sido geralmente o mais reconhecido tendo em vista a grande desigualdade socioeconômica brasileira e o fato de esse princípio poder se estender a diversos grupos que sofrem ou que venham a sofrer discriminação.

Gomes (2017) ressalta que as políticas afirmativas se diferenciam das políticas antidiscriminatórias por seu caráter preventivo, pois, além de combater a discriminação, atuam de forma a prevenir e reparar os indivíduos e grupos discriminados. As políticas antidiscriminatórias, por outro lado, atuam exclusivamente para reprimir os discriminadores ou conscientizar os indivíduos que possam vir a praticar os atos discriminatórios.

Robert Castel, em seu livro "A discriminação negativa" de 2008, discute a realidade dos imigrantes franceses, sobretudo os africanos, que chegam ao país. Entretanto, suas análises permitem refletir sobre situações discriminatórias e excludentes ocorridas em diversos contextos. Sendo assim, o autor aborda que a discriminação negativa

> [...] marca seu portador com um defeito quase indelével. Ser discriminado negativamente significa ser associado a um destino embasado numa característica que não se escolhe, mas que os outros no-la devolvem como uma espécie de estigma. A discriminação negativa é a instrumentalização da alteridade, constituída em favor da exclusão (CASTEL, 2008, p.14).

Castel (2008) aponta a existência de práticas na sociedade que revelam injustiças profundas e que, se não forem revistas, comprometerão também o futuro dos princípios igualitários. O autor destaca a importância do oposto ao que se é praticado, a discriminação positiva, que, segundo ele, propõe políticas que têm como objetivo reverter a desigualdade e, uma vez alcançada a igualdade social, torna-se possível descontinuar todo o tipo de discriminação, até mesmo a positiva.

Deste modo, as ações afirmativas não seriam apenas uma maneira de reparação das injustiças sofridas no passado e no presente, mas também uma prevenção de futuras desproporcionalidades sociais. Tais ações objetivam, por um período provisório, criar incentivos que equilibrem a participação dos grupos minoritários aos diversos espaços e

instituições sociais que lhes eram negados ou dificultados. Busca-se, dessa forma, amenizar as desigualdades existentes na sociedade contemporânea e motivar um acesso mais igualitário nas diversas esferas sociais, laborais e acadêmicas, dentre elas a universidade.

2.2 **A universidade brasileira como cenário para a Política de Ação Afirmativa**

No ensino superior brasileiro, a primeira experiência de política afirmativa de reserva de vagas ocorreu em 1968 por meio da Lei 5.465 (BRASIL, 1968), também conhecida como "Lei do Boi"[21]. A determinação reservava, nos estabelecimentos de ensino médio agrícola e nas escolas superiores de Agricultura e Medicina Veterinária, mantidos pela União, 50% das vagas a candidatos agricultores ou seus filhos, proprietários ou não de terras, que residissem na zona rural, e 30% a agricultores ou seus filhos, proprietários ou não de terras, que residissem em cidades ou vilas em que não tivessem instituições de ensino médio. A medida não significava, no entanto, que os pobres ou os pequenos agricultores tivessem acesso à universidade. Contudo, a condição de vida no campo e a falta de informação faziam com que a lei fosse pouco conhecida, ou seja, foi criada para a elite rural, mesmo porque só ela tinha condições de manter financeiramente um filho estudando na cidade (MAGALHÃES, 2015).

Na trajetória das políticas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro, destaca-se a participação do movimento negro na luta por sua conquista. Moehlecke (2000) aponta que até o final da década de 1990, algumas ações voltaram-se para o acesso e a permanência de estudantes carentes, em especial os negros, no ensino superior. Entre essas ações estão: *aulas de complementação*, como cursos pré-vestibulares e de reforço enquanto o estudante permanecesse na universidade; *financiamento de custos*, envolvendo bolsas de estudos, custeio em instituições privadas, auxílio moradia e alimentação, entre outros que permitissem o acesso e a permanência nos cursos de graduação; *mudanças no sistema de ingresso nas instituições de ensino superior*, como o sistema de cotas, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e sistemas de avaliação alternativos[22] ao vestibular. Essas iniciativas contaram para além dos movimentos sociais, com o poder público, empresas privadas, universidades e igrejas.

Ainda segundo a autora (MOEHLECKE, 2002), alguns fatores justificam a legitimidade de projetos de cotas no ensino superior. Ela destaca a mudança na condição social e no

[21] A lei que foi instituída com a prerrogativa de justificar que a baixa produtividade agrícola não estava ligada à concentração fundiária, mas à falta de conhecimento de técnicas tinha por objetivo real evitar a desapropriação de terras pela proposta da reforma agrária. Sua revogação só ocorreu em 1985, após questionamentos de que a lei só atendia os filhos de fazendeiros.

[22] Programa de Estudante-Convênio (PEC) para estudantes que desejassem ingressar na graduação ou pós-graduação. A avaliação era feita por meio do currículo escolar.

desenvolvimento do país, que são atribuídos à educação; o ainda insípido número de estudantes negros e pobres na universidade, que revela a não consonância com os princípios de igualdade, justiça e democracia, e o resgate histórico das condições pelas quais negros e indígenas foram submetidos, o que colabora com a desigualdade ou exclusão relacionadas a esses grupos e gera uma dívida do poder público para com eles.

Já no século XXI, foram tomadas medidas mais efetivas de caráter afirmativo. Nesse contexto, destacamos a sanção das políticas de cotas ocorridas nas universidades estaduais do Rio de Janeiro que, embora, inicialmente, tivessem caráter racial e socioeconômico, foram a gênese para o acesso de diversos grupos ao ensino superior, dentre eles, as pessoas com deficiência.

A aprovação, em 2000, pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj), da Lei nº 3.524/2000 (RIO DE JANEIRO, 2000) que modificava os critérios de acesso às universidades estaduais fluminenses – UERJ e UENF[23] (Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro) – reservou 50% das vagas aos estudantes egressos de escolas públicas. Em 2001, a Alerj aprovou a Lei nº 3.708/2001(RIO DE JANEIRO, 2001), que destinava 40% de vagas para candidatos autodeclarados negros e pardos. No ano de 2003, essas leis foram modificadas e substituídas pela Lei nº 4.151/2003 (RIO DE JANEIRO, 2003b) que tornou a UERJ uma das pioneiras no uso de cotas no vestibular como forma de ingresso ao ensino superior.

Na data de aprovação das primeiras leis de reserva de vagas pelo poder público (RIO DE JANEIRO, 2000; 2001), a UERJ contava com cerca de 24 mil alunos de graduação, 2.100 professores e 4.600 funcionários em suas 28 unidades acadêmicas, cinco *campi* regionais (Duque de Caxias, São Gonçalo, Nova Friburgo, Resende e Ilha Grande) e 73 cursos de graduação[24]. A Universidade já se destacava por sua importância no cenário acadêmico brasileiro e de serviço à comunidade. Em sua história, carrega o compromisso com as classes e os grupos trabalhadores, visto que, quando inaugurado o campus Maracanã, em 1975, todos os cursos eram noturnos, destacando o perfil de aluno trabalhador (VILLARDI, 2007). Além dos projetos de cultura, como a Concha Acústica, os teatros Noel Rosa e Odylo Costa Filho, as salas de exposição Cândido Portinari e Mário Pedrosa e a Galeria do Centro Cultural, a instituição atendia 30 mil pessoas mensalmente no Hospital Universitário Pedro Ernesto (HUPE), realizando aproximadamente 60% das cirurgias cardíacas realizadas no Estado. Além disso, era

[23] Consideraremos neste trabalho apenas a experiência da UERJ.
[24] Detalhes sobre a fundação, legislação e história da UERJ disponíveis em Mancebo (1996) e no *site* da Instituição. Disponível em: www.uerj.br Acesso em 12 abr 2021.

sede do Rio Transplantes, responsável pelos transplantes de órgãos no Rio de Janeiro, além de possuir o moderno Banco de Sangue Hebert de Souza (MACHADO, 2013).

A promulgação das leis contribuiu com a prática da Universidade de serviços à comunidade, todavia, cabe ressaltar que a instituição das cotas foi uma ação do então Governador do Estado, Anthony Garotinho, não uma opção político-pedagógica da Universidade, que não foi consultada sobre a criação das leis de reserva de vagas e não contou com a possibilidade de participação e debate sobre o assunto. Para a comunidade acadêmica, o fato de a política ter sido estabelecida por lei estadual feria a autonomia universitária e configurava um processo antidemocrático (GOMES, 2003). Machado (2013, p.16) nos conta que a reitoria da UERJ "inicialmente questionou as leis de reserva de cotas e passou a defensora das mesmas".

Foram muitas as críticas contra a medida no âmbito político. O então deputado Flávio Bolsonaro (PP/RJ) entrou com Ação Direta de Declaração de Inconstitucionalidade contra as *leis de cotas* (RIO DE JANEIRO, 2000; 2001) e políticos de diversos partidos criticaram a reserva de vagas. Ademais, segmentos da sociedade e da Universidade também se mostraram contrários à adoção da medida, alguns vestibulandos viam suas chances de passar no vestibular diminuídas, e sentiam-se prejudicados. Professores questionavam se haveria uma queda na qualidade do ensino com o ingresso de estudantes que não haviam estudado nas melhores escolas como ocorria outrora.

No vestibular para ingresso no ano de 2003, foram realizados dois exames similares de ingresso na Universidade[25]. Um foi por meio do Sistema de Acompanhamento do Desempenho dos Estudantes do ensino médio mantido pelo Poder Público (SADE), destinado aos candidatos procedentes de escolas da rede pública, e outro para os demais candidatos[26]. Ambos consideravam a inclusão de negros e pardos, todavia, a reserva de 40% das vagas destinadas a esse grupo deveria ser preenchida, preferencialmente, por vestibulandos oriundos do SADE. Caso esse percentual não fosse alcançado, as vagas seriam remanejadas para o vestibular estadual, contemplando apenas os candidatos autodeclarados negros ou pardos.

Após a divulgação do resultado do vestibular, um grande número de processos judiciais reivindicava o direito à matrícula de candidatos que argumentavam ter sido lesados por não ingressarem na Universidade em razão da reserva de vagas. As ações questionavam a

[25] O processo de seleção do Vestibular Estadual/UERJ é realizado em duas fases distintas e obrigatórias, sendo o Exame de Qualificação a primeira fase e o Exame Discursivo a segunda fase.

[26] Além dos ingressantes à UERJ e UENF, as provas do vestibular estadual também servem como processo de seleção para a Academia de Polícia Militar D. João VI, todavia, as cotas são destinadas apenas aos candidatos às universidades.

constitucionalidade das cotas nas universidades estaduais e faziam uso, além de outras leis, do Artigo 5° da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que estabelece que "todos são iguais perante a lei", e de trechos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), que delibera, dentre outros, condições de igualdade para o acesso e a permanência na escola e gestão democrática do ensino. A Diretoria Jurídica da UERJ logrou êxito frente às liminares e aos mandados judiciais com a prerrogativa de que "o edital tem força de lei", portanto, ao se submeterem ao concurso, os candidatos também o fizeram às normas do edital (MACHADO, 2013).

Na medida em que as leis objetivam promover a equidade no acesso ao ensino superior, a sociedade busca a manutenção das tradicionais formas de exclusão e garantia do mesmo padrão de alunado nessa esfera de ensino. O argumento de que a política de cotas fere o princípio de igualdade entre os candidatos na disputa pela vaga passa a ocorrer quando é implementada a reserva de vagas. Entretanto, até então, a dificuldade enfrentada por negros, pardos e oriundos de escola pública de obterem êxito no processo de seleção não configurava a disparidade entre os vestibulandos?

Este fenômeno pode ser mais bem avaliado considerando Rawls (2000) em sua teoria de justiça. O autor defende que é cabível que, em uma sociedade justa, haja desigualdades socioeconômicas, mas essas só são aceitáveis com a condição de permitirem aos menos favorecidos acesso às vantagens da cooperação social. A teoria de justiça de Rawls (2000, p.19-20) tem como propósito administrar "as desigualdades de perspectivas de vida entre cidadãos, resultantes das posições sociais de partida, das vantagens naturais e das contingências históricas". Segundo o autor, as dessemelhanças, ainda que mínimas, poderão ter efeitos expressivos em longo prazo na sociedade, todavia, poderão ser resolvidas se princípios adequados para regulá-las forem estabelecidos. A justiça, como equidade de Rawls (2000), propõe a promoção de vantagens aos desfavorecidos e a igualdade de oportunidades. Nesse sentido, podemos entender que a reserva de vagas busca reduzir o afastamento existente entre os dois grupos de candidatos, os cotistas e não cotistas.

No início de 2003, foi instituída a Lei 4.061/2003 (RIO DE JANEIRO, 2003a), que reservava 10% das vagas, em todos os cursos, para candidatos com deficiência nas universidades públicas estaduais. A aprovação dessa lei, no entanto, ocorreu após a realização dos processos seletivos para o ingresso naquele ano, ficando, dessa forma, os alunos público-alvo[27] da medida, sem usufruí-la. Todavia, pode-se afirmar que a política de ações afirmativas

[27] Estudantes com deficiência e transtorno do espectro autista.

de reserva de vagas para as pessoas com deficiência teve sua efetivação na UERJ a partir dessa lei.

Vigoraram, então, três dispositivos legais distintos (RIO DE JANEIRO, 2000; 2001; 2003a) destinados aos grupos sociais também diferenciados, sendo negros e pardos, oriundos de escolas públicas e pessoas com deficiência. Com isso, somadas, as reservas destinadas a cada categoria atingiam o percentual de 90% do total oferecido pelas universidades estaduais fluminenses. O corpo docente da UERJ reagiu pressionando o governo estadual para uma melhor solução. Diante disso, foi criado um grupo de trabalho do qual participavam a universidade, a sociedade civil e a assembleia legislativa a fim de se chegar a um consenso que atendesse as expectativas e demandas da universidade e da sociedade (OLIVEIRA, 2009).

Como resultado, ainda em 2003, a Lei nº 4.151/2003 (RIO DE JANEIRO, 2003b) instituiu nova ordenação para o sistema de cotas para ingresso nas universidades públicas estaduais do Rio de Janeiro, modificou e substituiu as leis que estavam em vigor, reservando 45% das vagas da seguinte forma: 20% para estudantes oriundos da rede pública de ensino; 20% para negros; e 5% para pessoas com deficiência e integrantes de minorias étnicas[28]. A lei estabelece, ainda, que, em todos os casos, o critério para elegibilidade do candidato às vagas reservadas é a sua condição de carência, isto é, passa a ser considerado o nível socioeconômico dos candidatos definido pela Instituição. A UERJ deliberou como carentes aqueles que possuem renda *per capita*[29] igual ou inferior a um salário mínimo e meio.

A instituição deste critério tornou a ação afirmativa de reserva de vagas mais justa e igualitária socialmente, uma vez que alcança sujeitos de maior vulnerabilidade econômica. Villardi (2007, p.36) conceitua a medida como *eminentemente social*.

> Foram mantidos os subgrupos baseados na origem (escola pública) e na identificação racial (cota para negros); mas o sistema é eminentemente social. [...] a política de cotas deve ser para permitir o ingresso de alunos oriundos de famílias com baixa renda *per capita.* A cota de escola pública não é necessariamente uma cota social porque permite o ingresso de alunos de classes sociais mais altas que tiveram acesso a escolas públicas pertencentes à elite do ensino. No momento em que a cota assumiu esse perfil social, a aceitação da universidade aumentou.

De acordo com relatórios da SR1 (Sub-Reitoria de Graduação), Oliveira (2009) analisa que o estabelecimento da condição de carência econômica a partir do vestibular de 2004 permitiu a entrada de alunos com perfis distintos aos ingressantes por cota em 2003. Segundo

[28]A UERJ definiu como minorias étnicas os indígenas nascidos no Brasil.

[29]Para efeito do cálculo da renda *per capita*, será utilizada a renda bruta de todos os membros que moram no domicílio informado em questionário socioeconômico, dividido pelo número de membros que habitam o domicílio. Disponível em: https://www.vestibular.uerj.br. Acesso em 12 abr 2021.

a autora, os estudantes mais empobrecidos que ingressaram a partir de 2004 teriam o acesso aos bens educacionais e culturais mais restritos, tendo em vista que sua condição financeira dificultou ou não permitiu esse acesso anteriormente. Essa conclusão nos faz refletir sobre os princípios de igualdade e equidade, pois, para ter acesso ao ensino superior em igualdade aos estudantes que tiveram boas oportunidades formativas, é necessário que a universidade leve em conta as especificidades dos candidatos e assim ofereça tratamento diferenciado aos que não tiveram as mesmas oportunidades, obtendo-se a equidade.

No contexto das políticas afirmativas de reservas de vagas, a UERJ tem demonstrado preocupação com a problemática das cotas. Nesse sentido, visando o atendimento aos alunos da graduação e preferencialmente os que ingressaram por meio das cotas, em 2004 foi criado o Programa de Iniciação Acadêmica dos Cursos de Graduação, o PROINICIAR. O Programa foi implementado com a finalidade de garantir a permanência dos alunos que ingressaram pela reserva de vagas, contemplando-os com uma bolsa de iniciação acadêmica e atividades de acompanhamento de curso.

A bolsa se referia a um auxílio financeiro denominado Bolsa Permanência no valor de R$ 300,00 que era disponibilizada somente no primeiro ano da Universidade aos alunos cotistas com matrícula ativa e inscritos em disciplinas, desde que não fossem beneficiários de outra bolsa na Instituição. Para esses estudantes também eram oferecidas atividades organizadas em três eixos: o das Disciplinas Instrumentais e das Oficinas, ligados a Sub-Reitoria de Graduação e ofertados pelas unidades acadêmicas, e o Eixo Cultural em parceria com a Sub-Reitoria de Extensão e Cultura. Em 2005, das 12 universidades públicas que faziam uso da reserva de vagas para o ingresso de estudantes, apenas a UERJ e mais três instituições (UFBA, UnB e UNIFESP) possuíam programas de permanência para esses alunos, sendo o PROINICIAR o mais estruturado (SANTOS, 2005).

Na busca por prestar um atendimento de qualidade e equidade aos discentes com deficiência, a UERJ conta também com o Programa Rompendo Barreiras – Luta pela Inclusão (PRB)[30]. O programa busca assegurar a acessibilidade e permanência de estudantes com deficiência na Instituição, visando o rompimento das barreiras de natureza educacional, cultural, comunicacional e atitudinal. O PRB desenvolve suas ações desde 1988, fazendo com que a UERJ seja pioneira no processo de inclusão, ou seja, essa ação existe antes da implementação da reserva de vagas para pessoas com deficiência. Além de promover encontros

[30] O PRB estava, desde a sua criação, alocado na Faculdade de Educação. Atualmente está sendo integrado a PR4 (Pró-Reitoria de Políticas e Assistência Estudantis). Para maiores informações, acessar: www.uerjrompendobarreiras.blogspot.com e http://www.pr4.uerj.br/. Acesso em 11 jun 2021.

para discutir a questão da inclusão de pessoas com deficiência, oferece cursos de leitura e escrita em Braille e serviços como orientação pedagógica; informações e orientações diversas para pessoas com deficiência; acesso à internet; empréstimos de livros; digitação de textos para formatos acessíveis aos programas de ledores de tela; transcrição para o Braille e transcrição de áudio. O PRB atende ainda as demandas das novas tecnologias da informação e da acessibilidade e participa da inserção dos indivíduos com deficiência na EaD.

Outra ação de apoio aos alunos com deficiência desenvolvida na Universidade é o Laboratório de Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa (LATECA)[31]. Esse espaço, criado em 1995, abriga as atividades de pesquisa, ensino e extensão de dois grupos da Linha de Pesquisa em Educação Inclusiva e Processos Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd), são eles: 1) o Grupo de Pesquisa Linguagem e Comunicação Alternativa, que, coordenado pela Prof.ª Dr.ª Leila Nunes, dedica-se ao ensino e à pesquisa sobre a linguagem e a comunicação de pessoas com deficiência, em especial aquelas com paralisia cerebral, autismo, deficiência intelectual severa, deficiência múltipla e surdocegueira; e 2) o Comunicação Alternativa para Alunos sem Fala Articulada, que coordenado pela Prof.ª Dr.ª Cátia Walter, desenvolve pesquisas que visam o processo de inclusão escolar e social de pessoas com autismo.

O LATECA está situado em uma sala no ProPEd e possui uma outra sala, Sala Leila Nunes, também no 12° da UERJ, ambas são equipadas com os mais modernos instrumentos de Tecnologia Assistiva por meio de financiamento da FAPERJ[32] e de outras agências de fomento, e contam com uma equipe de profissionais das áreas de Pedagogia, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Psicologia e Psicopedagogia.

A UERJ também dispõe do Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (NEEI)[33]que, coordenado pela Profª. Drª. Edicléa Fernandes, desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão acerca da temática da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva para pessoas do PAEE. Esse núcleo possui um acervo de trabalhos e conteúdos desenvolvidos nessa temática que auxiliam no apoio didático para o processo de ensino-aprendizagem desses educandos, além de possibilitar formação docente.

[31]Disponível em: https://lateca-uerj.net/. Acesso em 04 out 2021.
[32]Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro. Agência que visa estimular atividades nas áreas científicas e tecnológicas e apoiar projetos e programas de instituições acadêmicas e de pesquisa sediadas no Estado do Rio de Janeiro por meio de concessão de bolsas, auxílios a pesquisadores e instituições e editais para bolsas e auxílios. Disponível em http://www.faperj.br/?id=2.4.6. Acesso em 14 out 2021.
[33]Disponível em: https://www.nucleoneei.org. Acesso em 04 out 2021.

Os alunos com deficiência da UERJ contam, ainda, desde 2018, com o Laboratório de Inclusão e Diversidade (LID) da Faculdade de Educação, que, em parceria com o ProPEd, tem por objetivo promover acessibilidade pedagógica por meio das ferramentas digitais para esses estudantes a fim de lhes proporcionar condições de permanência e aprendizagem equânimes no ensino superior através de acompanhamento, adaptação e adequação de materiais, formação de recursos humanos, entre outras ações. Com fomentos da FAPERJ, o LID auxilia os estudantes com deficiência da Pedagogia, nas modalidades presencial e EaD, segundo as demandas de cada aluno. O laboratório atua em pesquisas voltadas à inclusão e observa o ingresso e a permanência da pessoa com deficiência em sua trajetória socioeducacional, bem como a formação e atuação de todos os envolvidos nesse processo.

Seguindo o percurso das leis de Ações Afirmativas, em 2007, a Lei nº 5.074/2007 (RIO DE JANEIRO, 2007) incluiu à reserva de 5% das vagas os filhos de policiais civis, militares, bombeiros militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária mortos em razão do serviço. Já em 2008, a Lei 5.346/2008 (RIO DE JANEIRO, 2008b) instituiu, por dez anos, o sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais aos seguintes estudantes, desde que carentes:

> I – negros;
> II – indígenas;
> III – alunos da rede pública de ensino;
> IV – pessoas portadoras de deficiência[34], nos termos da legislação em vigor;
> V – filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço.

Com a ampliação do sistema de reserva de vagas, os estudantes cotistas passaram a ter direitos assegurados por lei, tais como bolsa permanência durante todo o curso universitário, aquisição de material didático e o Passe Livre Universitário válido apenas no município do Rio de Janeiro. Além desses direitos, consolidou-se, com a oferta de atividades de apoio e complementação acadêmica, o PROINICIAR Pedagógico, que contribui para o desenvolvimento profissional e pessoal do estudante, além de auxiliar na integração e na qualificação acadêmica dos alunos cotistas.

Em 2012, foi criada na UERJ a Coordenadoria de Articulação e Iniciação Acadêmicas (CAIAC), subordinada à Sub-Reitoria de Graduação (atual Pró-Reitoria de Graduação – PR1). Dentre suas competências está a de incentivar a implantação de processos de ensino-aprendizagem que promovam a inclusão acadêmica e superem as desigualdades frente ao

conhecimento. Nesse sentido, suas atribuições são: consolidar parcerias internas e externas; supervisionar procedimentos para aquisição de material de apoio às atividades curriculares; elaborar relatórios técnicos concernentes às suas funções; gerenciar bolsas; e, ainda, revisar a elaboração de relatório anual consolidado de todas as atividades. Essa coordenadoria atende aos estudantes do ensino básico, da graduação e dos demais segmentos e, quando necessário, também aos responsáveis e demais pessoas e profissionais.

Em 27 de setembro de 2018, foi criada a Lei nº 8.121 (RIO DE JANEIRO, 2018), que baliza a legislação de reserva de vagas atualmente e prorroga essa ação, por mais dez anos, para as universidades públicas estaduais. Com a inclusão dos quilombolas, a lei estabelece os percentuais em: 20% das vagas reservadas a negros, indígenas e alunos oriundos de comunidades quilombolas; 20% das vagas reservadas aos alunos oriundos de ensino médio da rede pública, seja municipal, estadual ou federal; e 5% das vagas reservadas aos estudantes com deficiência e filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão de serviço.

Fica também mantido o regime de autodeclaração nas inscrições e matrículas para exames vestibulares e de admissão para estudantes negros e indígenas, sendo obrigatória a instituição de uma Comissão Permanente de Assistência para verificar a regularidade do exercício dos direitos reconhecidos e reparados por esta Lei, especialmente para apurar casos de desvio de finalidade, fraude ou falsidade ideológica, cabendo às universidades criarem mecanismos para estes fins. O Poder Executivo disponibiliza ainda vagas de estágio, obrigatórios e não obrigatórios, para estudantes destinatários da Lei nº 8.121 (RIO DE JANEIRO, 2018) na administração direta, indireta e nas sociedades empresariais contratadas pelo poder público, inclusive permissionárias e concessionárias do serviço público, de acordo com a Lei nº 11.788 (BRASIL, 2008c). O AEDA nº 017/2020 (UERJ, 2020) criou o Departamento de Articulação, Iniciação Acadêmica e de Assistência e Inclusão Estudantil (DAIAIE), subordinado à PR4, ampliando a atuação da, até então, CAIAC e absorvendo o PROINICIAR como seu principal programa.

A partir da experiência da UERJ, torna-se possível refletir sobre como as políticas de ações afirmativas podem promover o acesso a uma formação acadêmica de qualidade e contribuir para a efetiva transformação social. Entre 2003 e 2011, 71 universidades aderiram à reserva de vagas. A Universidade de Brasília (UNB) tornou-se a primeira universidade federal a adotar as políticas de ações afirmativas, realizando, em 2004, o primeiro vestibular com um Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial, estabelecendo, entre outras ações, a reserva de 20% de suas vagas para candidatos negros (CARVALHO, 2002).

Após uma década do início das cotas, em 2012, a Lei nº 12.711(BRASIL, 2012) adotou a reserva de vagas para garantir o acesso de estudantes oriundos de escolas públicas, negros e indígenas às instituições de ensino superior em todo o país. A Lei nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016) altera a Lei nº 12.711 (BRASIL, 2012) e torna obrigatória a reserva de vagas para o ingresso de alunos com deficiência nas escolas técnicas e instituições de ensino superior federal.

No ensino superior brasileiro, são diversos os pontos de vista sobre a temática das ações afirmativas, dessa forma, discutiremos alguns aspectos considerando a reserva de vagas como um movimento de inclusão que torna viável a presença de diversos grupos discriminados socialmente no ensino superior, contudo, não a restringindo ao critério racial, o mais polêmico e causador dos debates mais acirrados.

César (2005, p.56), acerca da implementação do sistema de cotas nas universidades do Rio de Janeiro, menciona que "a educação superior tornava-se um dos bens mais disputados na sociedade". Segundo a autora, as camadas sociais que possuíam o domínio do espaço universitário questionavam e consideravam injusta a interferência do Estado em um âmbito já tradicionalmente construído, ou seja, a educação superior àqueles que possuem poder e privilégios. Nessa mesma esteira, Cordeiro (2007, p.1) menciona que "o discurso reinante e a exclusão na academia são regidos pela ideologia do mérito que funciona desvinculada de qualquer causa social [...]".

Além disso, de acordo com Oliveira (2009), os opositores do sistema de cotas aduziam que seria necessário facilitar as avaliações para os estudantes beneficiados pela política, tal como ocorreria em seu ingresso na universidade. A autora destaca que os alunos cotistas eram estigmatizados tanto em sua possibilidade de acesso ao ensino superior, quanto em sua capacidade de permanência no curso.

Conforme Durham (2005), as ações afirmativas por meio de cotas não superam a questão central que é a desigualdade educacional na educação básica. Para a autora, a reserva de vagas incide sobre a consequência da discriminação racial e da desigualdade educacional, mas não as corrige. Moehlecke (2002, p.213) destaca que essa é uma polêmica comum em torno das políticas de ação afirmativa de acesso ao ensino superior, em que se contrapõe "o uso do sistema de cotas a um maior investimento na educação básica e na expansão da educação superior".

A autora relata que, em relação às oportunidades de ingresso nas universidades, os defensores de *políticas universalistas* alegam que a origem do problema está no ensino básico da rede pública, que apresenta baixa qualidade, e na oferta reduzida de vagas nas universidades. Já os apoiadores das ações afirmativas defendem uma consonância entre as políticas.

Moehlecke (2002) argumenta que, se por um lado os ensinos fundamental e médio requerem ser universalizados, por outro, o ensino superior precisa garantir o acesso de grupos frequentemente excluídos.

De outro lado, contrários à política de cotas, Maggie e Fry (2002, p.14-15) presumem que a ação afirmativa não é capaz de promover a correção de "séculos de desigualdade de qualquer ordem, racial ou não, por meio de uma política de custo zero. Afinal, a política de cotas não tem custo material nenhum". Para os autores, políticas que promoveriam oportunidades – como a instalação de escolas públicas de qualidade nas periferias das grandes metrópoles – gerariam custos e afetariam a classe média, que, dessa forma, apóia as cotas por conveniência.

Os mesmos autores são os idealizadores do livro Divisões Perigosas: Políticas Raciais no Brasil Contemporâneo (2007), juntamente com outros pesquisadores críticos das cotas. A obra reúne uma série de artigos de autores de diferentes áreas, como historiadores, antropólogos, sociólogos, além de geneticistas e ativistas, publicados em jornais de grande circulação, que, em sua maioria, trazem fundamentos de oposição à reserva de vagas. A discussão acerca das cotas nas universidades públicas, tal como em Durham (2005), problematiza que a falta de vagas na educação básica e gratuita para toda a população brasileira inviabiliza o projeto das cotas, sobretudo aos indivíduos pobres.

Feres Júnior (2012) realizou um ensaio que discute o debate apresentado na mídia sobre a ação afirmativa de cotas nas universidades, acima de tudo, as alegações contrárias à implantação de tais políticas. Para tal, o autor identifica e classifica os argumentos que são frequentemente utilizados no livro de Fry e colaboradores (2007), além de destacar o caráter normativo dos pressupostos empregados nos artigos que, segundo Feres Júnior (2012, p.10), são usados para se disfarçar como meramente descritivos (podendo ser encontrados dentro do contexto dos artigos) ou buscam reduzir as políticas afirmativas "por meio da afirmação categórica de fatos futuros que seriam consequências catastróficas supostamente acarretadas por elas".

Ademais, o autor conclui que as ciências sociais são importantes aliadas das ações que visam transformar a sociedade positivamente, no entanto, seu papel é orientar, esclarecer, sistematizar o conhecimento, estabelecendo uma relação de sintonia com tais ações. Se o pensamento crítico inerente à comunidade acadêmica desempenhar o papel de mero julgador ou servir de obstáculo a essas transformações, ele passa apenas a corroborar com *status quo*, que, para o autor, não contribui na sociedade brasileira "para o aumento da justiça e do bem-estar geral" (FERES JÚNIOR, 2012, p.27).

Nessa mesma direção, Goss (2010, p.43), ao analisar os argumentos dos cientistas políticos sobre a temática das ações afirmativas de acesso ao ensino superior, aponta que:

> A discussão sobre a implementação de cotas no Brasil provocou uma polêmica que desafiou de forma inusitada o campo acadêmico. Daí a necessidade de compreender melhor o funcionamento desse campo e a posição dos agentes que dele fazem parte. Apesar do campo científico possuir determinado grau de autonomia, percebe-se que as questões políticas o afetam diretamente, o que se torna ainda mais evidente nas ciências sociais.

Podemos observar que a implantação de ações afirmativas de ingresso nas universidades configura um campo de rivalidade e posições diversas. A reserva de vagas significou a divisão da universidade com os grupos minoritários que culturalmente prestavam serviços nesse espaço, mas não eram parte dele.

Queiroz e Santos (2006) esclarecem que, frustrando as previsões dos críticos à implantação do sistema de cotas, isto é, dos discursos de que haveria perda na qualidade do ensino e a presença de discentes sem preparo nas universidades, as pesquisas realizadas[35] apontam que estudantes cotistas apresentam resultados iguais ou superiores aos ingressantes por ampla concorrência, mesmo resultado apontado em pesquisa realizada na UERJ (UERJ, 2011). Os autores questionam se não seriam, desse modo, os posicionamentos contrários à reserva de vagas relacionados à continuidade de vantagens e prática de poder. Dessa maneira, concluem que as políticas de ações afirmativas para ingresso no ensino superior são importantes políticas de enfrentamento às desigualdades do nosso país.

Heringer (2014, p.23) destaca a importância da medida de reserva de vagas a nível nacional:

> [...] tal resultado trouxe segurança jurídica às práticas que vinham sendo implementadas por centenas de instituições em todo país, levando também a uma legitimação do ponto de vista não apenas jurídico, mas também político e ideológico sobre a justeza e relevância das políticas de ação afirmativa.

Na UERJ, a adoção da reserva de vagas significou uma oportunidade de acesso a milhares de estudantes pertencentes aos grupos tradicionalmente excluídos em uma instituição pública, inclusiva e de qualidade. Conforme observado no quadro abaixo, as cotas

[35]Na pesquisa em questão, a análise foi realizada na UFBA- Universidade Federal da Bahia.

possibilitaram que, entre 2003 até o primeiro semestre[36] de 2020, 26.604 alunos ingressassem na Instituição.

Quadro 1: Quantitativo de alunos que ingressaram por cotas de 2003 a 2020 na UERJ

A tabela abaixo apresenta o quantitativo de alunos que ingressaram por vestibular desde a implementação do Sistema de Reserva de Vagas, de 2003 até 2020.

Anos	Ampla Concorrência	Cota Racial (20%)	Cota Rede Pública (20%)	Cota Outras (5%)	Total de Cotistas	Total de Ingressantes
2003	2.235	1.952	1.103	0	3.055	5.290
2004	3.211	878	1.213	34	2.125	5.336
2005	3.701	596	1.009	36	1.641	5.342
2006	3.677	547	1.009	35	1.591	5.268
2007	4.077	393	751	19	1.163	5.240
2008	4.088	423	678	29	1.130	5.218
2009	3.836	541	791	53	1.385	5.221
2010	3.639	651	853	24	1.528	5.167
2011	3.824	683	859	22	1.564	5.388
2012	3.993	630	770	26	1.426	5.419
2013	3.872	724	901	36	1.661	5.533
2014	3.843	788	858	32	1.678	5.521
2015	3.881	664	915	36	1.615	5.496
2016	3.829	699	815	46	1.560	5.389
2017	2.864	414	475	24	913	3.777
2018	3161	351	419	17	555	2.685
2019	3688	435	611	16	1.062	4.750
***2020**	1.855	402	528	22	952	2.807
TOTAL	63.274	11.771	14.558	507	26.604	88.847

**Outras (Deficientes/Filhos de bombeiros militares, policiais civis e militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço - até 2008 Indígenas).

Fonte: DAIAIE/UERJ (2020)

De acordo com o quadro 1, observamos que houve um aumento no ingresso de alunos por meio da reserva de vagas, principalmente em alguns anos, já que há oscilações entre um vestibular e outro, porém, há controvérsias quanto ao desempenho acadêmico deles. Estudos como os de Velloso (2006; 2009) apontam que o desempenho dos estudantes que ingressaram pela reserva de vagas é igual ou superior ao dos demais alunos. Segundo Wainer e Melguizo (2018), a partir dos dados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE)[37], percebe-se que a performance acadêmica de estudantes cotistas é igual aos não beneficiados pelas políticas de Ação Afirmativa. Os contrários ao sistema de cotas, como exposto por Schwartzman (2015, p.284), compreendem que "[...] os cursos estão sendo forçados a baixar seus padrões acadêmicos".

[36] Os dados do gráfico referentes ao ano de 2020 são indicativos do ingresso de alunos para primeiro semestre de 2020, sendo, portanto, números parciais. Devido à pandemia, não houve ingresso de alunos no semestre de 2020.2, no ano de 2020, visto que o semestre letivo referente a 2020.1 aconteceu no segundo semestre de 2020.

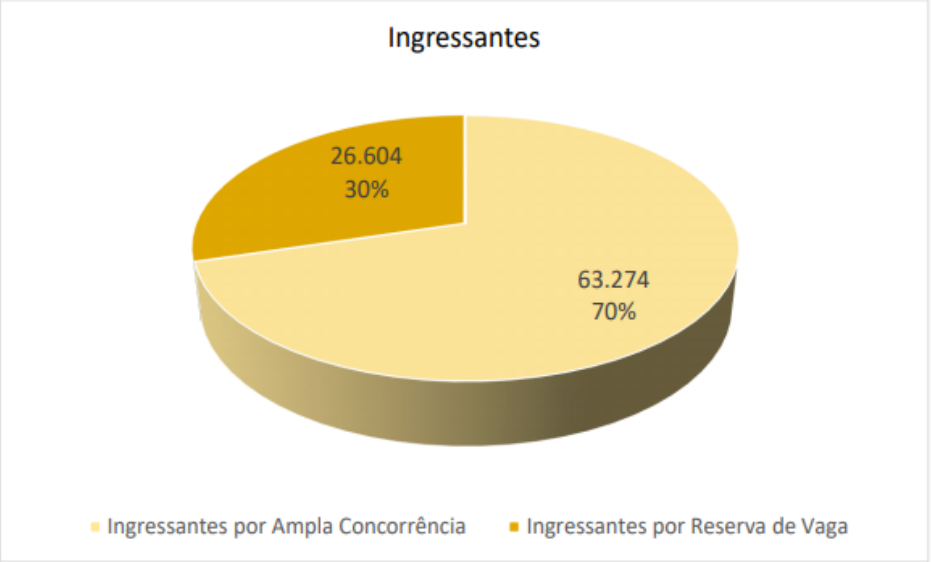
[37] Prova nacional aplicada periodicamente, desde 2004, aos ingressantes e concluintes de todos os cursos de graduação. A avaliação tem como objetivo acompanhar o processo de aprendizagem e o desempenho acadêmico dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação.

Bezerra e Gurgel (2012) realizaram um estudo de caso na UERJ e em uma de suas unidades regionais, a FFP (Faculdade de Formação de Professores), com alunos cotistas e não cotistas dos cursos de Educação, Administração, Medicina, Direito, Odontologia, Engenharia Química e Pedagogia, inscritos em 2005, 2006 e 2008. Os resultados mostraram que no vestibular as médias dos candidatos cotistas foram bem menores que as dos candidatos da ampla concorrência, sendo em alguns casos praticamente a metade da pontuação. Entretanto, quanto ao resultado acadêmico, as dificuldades curriculares iniciais dos alunos cotistas, percebidas no vestibular, foram superadas no decorrer do curso. Com isso, os discentes que ingressaram pela reserva de vagas se desenvolveram nas disciplinas "tão bem quanto os seus colegas que não se valeram do sistema de cotas para adentrar a Universidade" (BEZERRA; GURGEL, 2012, p. 12).

A análise sobre a trajetória dos alunos do 1º e 2º períodos do Curso de Estatística da UERJ, apresentado no relatório de Avaliação Qualitativa dos Dados sobre Desempenho Acadêmico (UERJ, 2011), que analisaremos de forma detalhada posteriormente, discutiu o desempenho de cotistas e não cotistas nas principais disciplinas oferecidas pelo curso. A pesquisa apontou que não houve diferença expressiva entre o desempenho dos dois grupos analisados e que as dificuldades apresentadas em ambos os grupos decorrem de conhecimentos matemáticos ofertados nos ensinos fundamental e médio.

Partindo desses pressupostos, percebemos que, se não fosse pela reserva de vagas no vestibular, esses estudantes que tiveram seu desempenho acadêmico equivalente aos que não fizeram uso das cotas, estariam fora da universidade em decorrência da precariedade do ensino básico, sendo mais uma vez excluídos. O gráfico abaixo nos mostra o quantitativo de alunos que ingressaram na UERJ por tipo de vaga de 2003 até o primeiro semestre de 2020.

Gráfico 1**:** Alunos ingressantes na UERJ entre 2003 e o primeiro semestre de 2020

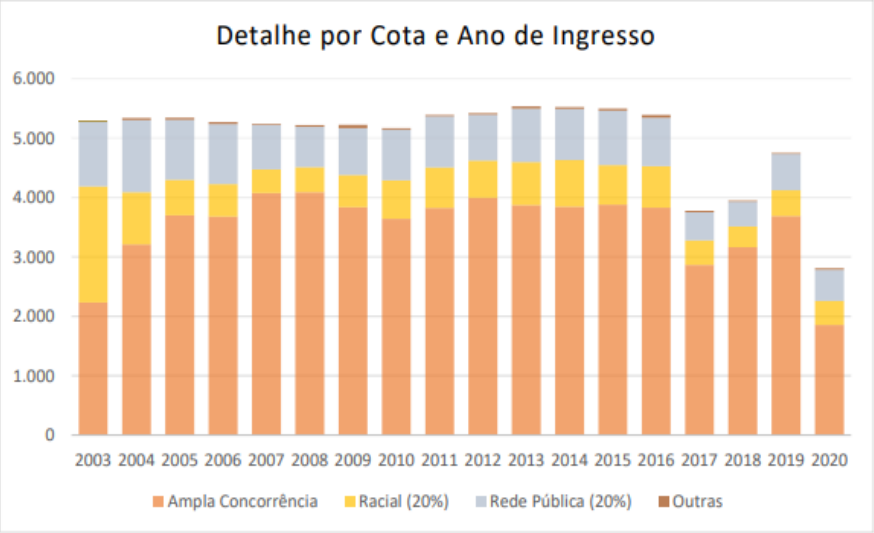


Fonte: DAIAIE/UERJ (2020, p.6)

Mesmo com o considerável número de alunos ingressos pela política de cotas, podemos perceber que o total de 45% das vagas reservadas não é preenchido. Os candidatos cotistas só competem com seus congêneres e quando as vagas reservadas aos cotistas ficam ociosas são oferecidas aos vestibulandos não cotistas. Além do mais, destacamos que os alunos com deficiência só foram contemplados com a reserva de vagas na UERJ na terceira edição da lei estadual, Lei n° 4.061/2003 (RIO DE JANEIRO, 2003a).

A Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2009a) reconhece a questão da deficiência como um tema de justiça, direitos humanos e promoção de igualdade. Nesse sentido, as políticas públicas de reserva de vagas nas universidades vêm ao encontro aos direitos de garantia de bem-estar e promoção da dignidade dessas pessoas, o que possibilita equidade no ingresso para o ensino superior. O gráfico abaixo demonstra que, mesmo com a reserva de vagas, ainda é escassa a presença de estudantes com deficiência (caracterizado no gráfico como *outras*, que inclui essa categoria e outros sujeitos) na UERJ se comparado às outras cotas.

Gráfico 2**:** Alunos ingressantes na UERJ, por tipo de cota e ano de ingresso



Fonte: DAIAIE/UERJ (2020, p.4)

Segundo Cabral, Santos e Mendes (2018), além das dificuldades de passar pelos excludentes processos seletivos de ingresso às universidades, a possível defasagem educacional no âmbito da educação básica e as situações de evasão escolar, sobretudo no ensino médio, podem ser apontados como fatores que colaboram para o ainda incipiente número de alunos com deficiência no ensino superior. Sobre esse cenário, Faé (2015) acrescenta fatores culturais, políticos, familiares, profissionais e/ou escolares. Destaca, dentre outros, a baixa autoestima e inexistência de um projeto de vida desses estudantes, a descrença dos pais em relação às potencialidades dos filhos, a dificuldade para conciliar trabalho e estudo, a discriminação por parte de professores e colegas e a dificuldade no cumprimento das legislações por parte dos órgãos públicos como empecilhos para o ingresso no ensino superior.

A UERJ tem cumprido as determinações da legislação vigente em relação ao atendimento do estudante com deficiência. Para isso, oferece o atendimento especializado[38] necessário para a realização do vestibular, como: intérprete de Libras; ledor, transcritor, tempo adicional, prova ampliada ou uso de lupa, uso de calculadora para os candidatos com discalculia, mesa adaptada para os candidatos em cadeiras de rodas, correção especial na redação para os candidatos com dislexia e busca atender seus discentes com NEE conforme as solicitações apresentadas, a fim de possibilitar a presença e aprendizagem desses sujeitos na Universidade até a conclusão do curso.

Verifica-se, no entanto, que as informações institucionais são fragmentadas. O Departamento de Seleção Acadêmica (DSEA) não realiza o controle dos candidatos com

[38] As ocorrências citadas fazem referência aos atendimentos já realizados pela instituição, conforme solicitações dos candidatos. Para maiores informações acessar: https://www.vestibular.uerj.br/. Acesso em 07 maio 2021.

deficiência que foram aprovados no vestibular, e, dessa forma, essas informações não são repassadas institucionalmente para a Unidade Acadêmica da qual o novo aluno fará parte. Para que essa unidade tenha conhecimento e forneça o atendimento ou recurso ao estudante que necessitar, ele mesmo deve informar ao setor, ou seja, não basta propiciar suportes para o ingresso na universidade, é preciso que esses recursos permaneçam enquanto o discente precisar. Sendo assim, é fundamental que haja uma interlocução, isto é, um diálogo entre os setores para possibilitar a permanência e aprendizagem desses educandos.

Nessa direção, Brito, Quirino e Porto (2013), destacam que não são suficientes apenas leis, decretos, portarias e resoluções para que se efetive a inclusão escolar de pessoas com deficiência. Reforçam, ainda, a necessidade de que se desenvolvam, desde a educação infantil, políticas de inclusão, como cursos, palestras e recursos pedagógicos para o fortalecimento de práticas inclusivas para todos os envolvidos nesse processo. O ingresso de sujeitos com deficiência nas redes de ensino significa a oferta de um instrumento para transformação social e garantia de direitos, permitindo o deslocamento dos espaços domésticos para a vida pública, dentre eles a universidade

2.3 **O que dizem as pesquisas sobre o aluno com deficiência na UERJ?**

Ao buscarmos informações sobre os discentes com deficiência, nos deparamos com a dificuldade de identificá-los nos gráficos, nas tabelas e nos dados de pesquisas nos sites da UERJ. Com isso, acreditamos que, por estarem no mesmo grupo de outros estudantes (primeiramente os de minorias étnicas e atualmente junto aos filhos de policiais civis, militares, bombeiros militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária mortos em razão do serviço), ao serem realizados os levantamentos de cotistas, não se obtém o número exato sobre a real situação desses estudantes. Desse modo, em agosto de 2020, fizemos um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD), a fim de localizar pesquisas que tenham como objetivo de estudo as políticas afirmativas de reservas de vagas para esses alunos.

Os termos de busca utilizados foram *cotas UERJ*, que retornou 91 trabalhos; *ações afirmativas UERJ*, com 56 trabalhos; *reserva de vagas UERJ*, com 14 trabalhos; *Pessoas com deficiência UERJ*, com 49 trabalhos e *cota deficiência UERJ*, com apenas um trabalho sobre o

CAp-UERJ[39]. Como o foco desta pesquisa é o ensino superior na UERJ, não consideramos o trabalho referente ao CAp e os que não tivessem a UERJ como instituição analisada.

Mediante a esses critérios, selecionamos 12 trabalhos, sendo seis dissertações e seis teses. A partir da análise desses textos, foi feita a divisão por assuntos abordados: sete trabalhos se dedicam às cotas raciais; dois trabalhos às cotas raciais e sociais (alunos oriundos da escola pública); dois se relacionam à implantação das cotas, em que um pesquisou a gênese, as características e os resultados dos primeiros cotistas concluintes, e o outro investigou o ingresso e a permanência desses estudantes no curso de Pedagogia; e, por fim, um trabalho analisou a política de ações afirmativas para pessoas com limitações oriundas de deficiência.

A partir desse levantamento, observamos que é preciso repensar a valorização de algumas categorias dentro do grupo de reserva de vagas, pois os dados apresentados no *site* da UERJ e as pesquisas sobre cotas na UERJ privilegiam as cotas raciais em detrimento das demais. Essa situação ficou evidente no ano de 2019, em que foi publicada uma série de reportagens sobre os 18 anos das cotas na Universidade e praticamente todas se referiam ao ingresso de pessoas negras.

Outro dado observado é que, dos 12 trabalhos, cinco são dos Programas de Pós-Graduação da UERJ; quatro da Pontífica Universidade Católica (PUC); um da Universidade Estadual Paulista (UNESP), um da Universidade Federal de Goiás (UFG) e um da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Glat e Pletsch (2010) destacam que o papel e a responsabilidade social da universidade se dão, dentre outros aspectos, na produção de conhecimento para a formulação e o debate crítico sobre as políticas educacionais. Nesse viés, considerando que se passaram 20 anos da promulgação das leis de reserva de vagas na UERJ, a produção de trabalhos que abordam a temática na Instituição é incipiente e se destaca o fato de apenas um trabalho discutir a questão dos alunos com deficiência.

O trabalho em questão é uma tese intitulada *Ações afirmativas e inclusão sustentável de estudantes com limitações por deficiência na educação superior*(OLIVEIRA, 2009) do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ), que problematiza os fatores que influenciam o acesso, a acessibilidade e a permanência de alunos com deficiência no ensino superior. Por meio de entrevistas semiestruturadas com discentes com deficiência que ingressaram na UERJ mediante as cotas nos vestibulares de 2004 e 2005, a autora concluiu que há uma relativa invisibilidade desse grupo no contexto da UERJ. A

[39] Colégio de Aplicação vinculado à UERJ. Seu nome completo é Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. Disponível em: http://www.cap.uerj.br/site/. Acesso em 12 abr 2021.

Universidade estaria numa espécie de *zona de conforto* em relação às necessidades formativas desses alunos e como eles se inserem no âmbito da Instituição.

> Os estudantes têm escassa participação cultural, não integram redes de sociabilidade, não se reconhecem como parte de um coletivo (de estudantes cotistas com deficiência) e enfrentam problemas relacionados à pedagogia acadêmica, conforme a gravidade das limitações e os estigmas decorrentes (OLIVEIRA, 2009, p.9).

Sobre a UERJ, Oliveira (2009) destaca, ainda, a convivência de dois movimentos: o que busca avanços no processo de permanência e conclusão de tais sujeitos e o que ignora tais necessidades, caracterizados por ela, como não-movimento. De acordo com Silva, Nascimento e Redig (2019, p.1) existe a necessidade de se "problematizar a inclusão escolar de pessoas com deficiência refletindo sobre os mecanismos que ainda ampliam as barreiras enfrentadas por estes sujeitos na Educação Superior". Em decorrência de não serem identificados facilmente pelo Sistema Acadêmico da Graduação (SAG), por vezes, esses alunos não recebem o atendimento necessário para sua participação efetiva no contexto acadêmico ou não têm o conhecimento dos programas de apoio e permanência disponibilizados pela UERJ.

A inclusão de sujeitos com deficiência no ensino superior é um processo que necessita estar em debate continuamente para que o objetivo de diminuir as desigualdades seja alcançado. Promover meios para o ingresso, mas não realizar mapeamento, acompanhamento e pesquisa voltados a este público, inviabiliza a prática educacional inclusiva e um ambiente de aceitação social dos estudantes.

Em 2011, a Sub-Reitoria de Graduação da UERJ instituiu a Comissão de Avaliação Qualitativa dos Dados sobre Desempenho Acadêmico com o objetivo de obter informações sobre o desempenho acadêmico de alunos, principalmente após as conclusões dos cursos de graduação dos primeiros cotistas. Os dados foram analisados por diferentes grupos de trabalho: avaliação quantitativa dos dados de ingresso nos cursos de graduação da UERJ de cotistas e de não cotistas; avaliação qualitativa dos cotistas egressos desses cursos de graduação; elaboração de banco de dados sobre desempenho acadêmico. Sobre as características do Sistema de Cotas na UERJ, o tratamento estatístico dos dados (UERJ, 2011) reflete que:

- O desempenho dos candidatos está ligado ao ambiente familiar, tanto por meio da renda e escolaridade dos pais, como por meio das carreiras escolhidas;
- A pontuação média dos não cotistas na 2° fase do vestibular é maior do que a dos cotistas da rede pública e dos cotistas negros, o que pode expressar as melhores condições dos

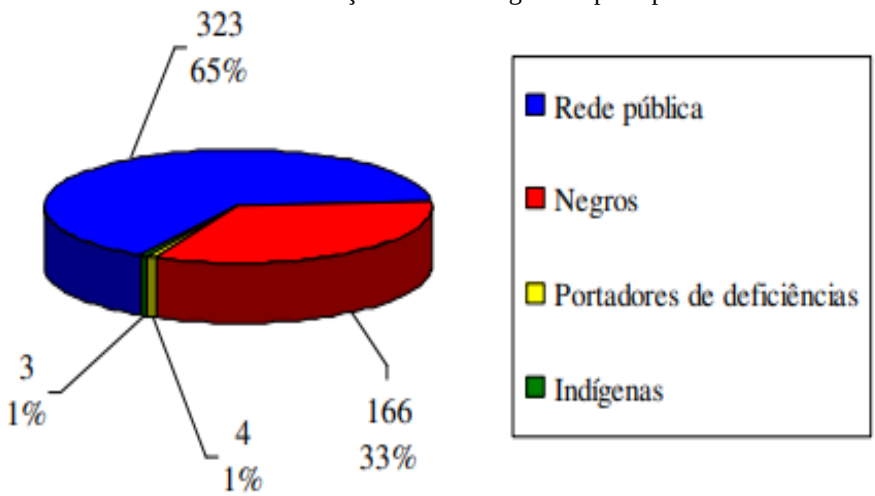
não cotistas para escolherem carreira com prestígio; ou ainda, sugerir que os cotistas escolhem preferencialmente carreiras de menor prestígio;

- Tendo em vista a recente expansão econômica e a ampliação do consumo da classe média, faz-se necessária a revisão do valor de renda familiar máxima, o que permitiria a inclusão de alunos, principalmente na cota para alunos da rede pública.

Diante dos resultados obtidos, o grupo de estudo concluiu que a desigualdade de renda e os níveis de pobreza que permeiam os candidatos potencializam as dificuldades de conclusão do ensino médio e do acesso à universidade. Concluiu ainda que "políticas de redução das desigualdades de renda, capazes de tornar os gastos familiares menos desiguais, aliadas ao investimento governamental na educação básica, são centrais para a eliminação progressiva do sistema de cotas" (UERJ, 2011, p.33).

No mesmo relatório (UERJ, 2011), o grupo responsável pela avaliação dos egressos cotistas da UERJ analisou a inserção desses indivíduos no mercado de trabalho com a possibilidade de ascensão social. Para isso, definiu, como público-alvo, ex-alunos cotistas do período de 2004/2008, realizando a avaliação de acordo com os seguintes critérios: ingresso e permanência no ensino superior; evasão e diplomação; profissionalização e formação continuada. Dos 4.280 egressos cotistas participantes da pesquisa, 2.334 eram concluintes e 1.946 não concluintes, destes, a participação efetiva total foi de 813 egressos cotistas, dos quais 496 eram concluintes e 317 não concluintes, como mostrado no gráfico abaixo:

Gráfico 3: Distribuição de alunos egressos por tipo de cota



Fonte: DAIAIE/UERJ (2011, p.49)

Podemos observar que, na distribuição dos ex-alunos por tipo de cota, apenas quatro dos indivíduos egressos são pessoas com deficiência, isto é, 1% do total de participantes efetivos

da pesquisa. Quando questionados sobre as dificuldades relatadas no decorrer do curso, as de ordem financeira foram apontadas pela maioria dos concluintes (457 citações), seguida da dificuldade de aprendizagem (122 citações).

Sobre a avaliação geral da Universidade, apesar das críticas, os egressos, quase em maioria absoluta, manifestaram que o percurso acadêmico na UERJ foi de suma importância para a transformação em suas vidas e possibilitou ascensão social por meio da inserção no mercado de trabalho e da diminuição das desigualdades econômicas.

Na UERJ, a política de cotas tem se apresentado de forma controvérsia, cheia de tensões e expectativas por parte da sociedade e da própria Universidade. Em quase duas décadas de implantação da reserva de vagas, as experiências vivenciadas por todos os sujeitos envolvidos neste processo e pela instituição nos mostram que entre erros e acertos ainda temos muito a avançar no sentido de promover a remoção de barreiras físicas, atitudinais e sistêmicas para alcançarmos a equidade no ensino superior.

Se, por um lado, a UERJ vem sofrendo um longo processo de sucateamento relacionado ao contexto de crise no estado do Rio de Janeiro, por outro, possui projetos, como o PRB, o LATECA, o NEEI, o LID, além dos grupos de pesquisas que desenvolvem estudos sobre a temática da educação inclusiva, que, se valorizados pelas instâncias superiores internas, poderiam alcançar e apoiar um maior número de pessoas, ou mesmo os alunos em sua totalidade – com destaque para os estudantes que ingressaram por meio de cotas. Sobre os discentes com deficiência, é notório que, mesmo com o avanço de legislações voltadas ao atendimento educacional desse público, há uma invisibilização deles no contexto acadêmico da Universidade, como percebido na dificuldade de identificação e nas reduzidas pesquisas e relatórios acerca desses sujeitos.

Moreira (2005) afirma que as universidades devem assegurar o direito à educação e à igualdade de oportunidade àqueles discentes que de certa forma não fazem parte do contexto padronizado de alunado, entre eles, os graduandos com deficiência. Todavia, para além do acesso, são necessários recursos materiais, institucionais e pedagógicos que ajudem a efetivar as transformações na sociedade de modo que a tornem efetivamente democrática e menos desigual. Nesse caminho, as políticas afirmativas de reservas de vagas podem ser consideradas a travessia que nos levará a alcançar uma educação acessível a todos.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

> É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e a ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.
>
> *Minayo*

Neste capítulo, demonstraremos o percurso metodológico utilizado para chegar aos resultados desta pesquisa. Cabe retomarmos, portanto, os objetivos deste estudo, que consistem em, de maneira geral, analisar a inserção dos estudantes com deficiência na UERJ no que concerne ao acesso, à permanência e à aprendizagem, tal como suas vivências e percepções sobre esse processo de inclusão.

Para tal, torna-se fundamental a definição de uma metodologia que visa conduzir o estudo. Nesse sentido, demonstraremos a maneira como a união dos vieses quantitativo e qualitativo, ou seja, uma abordagem mista, é essencial para a busca de nossos resultados. Sendo assim, nosso método perpassa pela coleta de dados estatísticos e também pela realização de entrevistas semiestruturadas com estudantes com deficiência com matrícula ativa que ingressaram na UERJ por meio de cotas ou por ampla concorrência.

3.1 **O desenho da pesquisa: metodologia utilizada**

Com o intuito de alcançar os objetivos que nos propomos nesta pesquisa, compreendemos que seria oportuno aliar dados estatísticos das matrículas de educandos com deficiência com informações pontuais relativas às suas percepções sobre a inclusão escolar na UERJ. Optamos por analisar esses dados considerando a importância das duas perspectivas – quantitativa e qualitativa –, haja vista o histórico da instituição com relação ao recebimento de alunos com deficiência e, junto a isso, ao modo como os acadêmicos que frequentam a UERJ atualmente percebem esse processo.

Cabe recordar que a Universidade foi a primeira do país a implementar um sistema de cotas em processos seletivos para ingresso nos cursos de graduação. Diante dessa informação, é de fundamental relevância conhecer quais são os números que fazem parte desse contexto,

tendo em vista que, ao verificar estatisticamente o acesso dos estudantes com deficiência à instituição, poderemos compreender quantitativamente esses dados.

Por outro lado, entendemos que os dados numéricos complementam a constituição desta investigação, que pretende ir além ao verificar a trajetória desses educandos com deficiência, analisando-se que, após o ingresso na Universidade, são motivados a permanecer e concluir os cursos nos quais iniciaram sua trajetória formativa.

Dado o exposto, esta pesquisa caracteriza-se de forma quantitativa ao considerarmos os dados institucionais a respeito do ingresso e da situação dos estudantes com deficiência na UERJ e, também, qualitativa ao nos atentarmos para a sua trajetória acadêmica, que será conhecida a partir das entrevistas semiestruturadas, abordadas no item subsequente deste capítulo. Cabe, portanto, definir as conceituações e características desse tipo de pesquisa a partir de alguns estudiosos do tema.

Minayo e Sanches (1993) acreditam que um método adequado é aquele que permite chegar ao desenvolvimento correto dos dados, auxiliando os pesquisadores em suas reflexões acerca da teoria e do tema investigado. Dito isso, compreendemos que a metodologia é o que faz a ligação entre as teorias e os dados levantados pelo investigador. Para que possamos efetivar essa união de informações em nossa pesquisa, abrangemos, conforme já mencionado, a metodologia mista: quantitativa e qualitativa.

Ainda segundo Minayo e Sanches (1993), a pesquisa quantitativa, conforme o próprio nome sugere, tem o intuito de quantificar, sendo uma abordagem com o interesse voltado ao coletivo, isto é, o que pode ser predominante diante de um grupo. Segundo Richardson (1999), pode-se caracterizar a pesquisa quantitativa a partir da quantificação tanto no âmbito da coleta de informações, quanto no tratamento atribuído aos dados obtidos. Dessa forma, Minayo (2001, p.23) explica que “no cerne da defesa do método quantitativo enquanto suficiente para explicarmos a realidade social está a questão da objetividade. Para os positivistas, a análise social seria objetiva se fosse realizada por instrumentos padronizados, pretensamente neutros”.

Nesse sentido, compreendemos que buscar dados estatísticos é um aspecto de grande relevância para a investigação científica, tendo em vista a objetividade possível a partir das informações numéricas. A obtenção desses resultados permite, por conseguinte, a estruturação de percepções acerca do tema estudado.

Já a pesquisa qualitativa, conforme Minayo e Sanches (1993), visa interpretar o conteúdo dos discursos que são postos dentro de um quadro de referência, ultrapassando aquilo que é dito para alcançar os seus significados. Nas palavras de Minayo (2001, p.21-22):

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Para Romeu Gomes (2009, p.79), o foco da pesquisa qualitativa é "a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que se pretende investigar". Sendo assim, partindo dessas premissas, compreendemos que, com base nesse método, é possível chegar às particularidades daquelas pessoas que estão envolvidas com o objeto da pesquisa, no caso de nossa investigação, a partir dos relatos dos acadêmicos com deficiência que estudam na UERJ.

Para caracterizar de forma mais clara cada um desses métodos de análise, é pertinente verificarmos a tipologia estruturada por Reichardt e Cook (1979), que apresentam as características fundamentais das pesquisas quantitativa e qualitativa. Segundo os autores, os métodos quantitativos são voltados ao positivismo, orientam-se pela magnitude dos fenômenos da sociedade, são objetivos e generalizáveis. Já os métodos qualitativos partem da ideia de compreensão, dizem respeito a uma forma de analisar o comportamento humano a partir da perspectiva do pesquisador, são subjetivos, descritivos e não generalizáveis, além de serem guiados pelo descobrimento.

Como podemos observar, os métodos possuem naturezas distintas e características particulares que os diferenciam. De acordo com Richardson (2011, p.79), "existem problemas que podem ser investigados por meio de metodologia quantitativa, e há outros que exigem diferentes enfoques e, consequentemente, uma metodologia de conotação qualitativa". No entanto, não é necessário travar uma batalha entre as duas formas de investigação, já que, segundo Minayo (2012), existem muitos casos em que é possível aliar dados quantitativos com explicações qualitativas.

Em perspectiva semelhante, Creswell (2007, p. 22) explica que "a situação atual é menos qualitativa *versus* quantitativa e mais como as práticas de pesquisas se posicionam entre esses dois polos, ou seja, podemos dizer que os estudos tendem a ser mais qualitativos ou mais quantitativos", evidenciando que, embora possam existir limitações nos dois formatos, a convergência entre ambos pode permitir que sejam excluídas aquelas limitações existentes de forma individual em cada método.

O mesmo autor (CRESWELL, 2003) entende que unir as duas formas de pesquisa consiste na utilização de um método misto, que abrange ambas as abordagens. Assim, Creswell (2003) reitera que o desenvolvimento de uma pesquisa, a partir de métodos mistos, faz com que

diferentes etapas de um estudo, sejam elas a coleta, análise e interpretação de dados, possam ser incorporadas de maneira a ampliar as percepções dos resultados. Sendo assim, utilizamos a estratégia denominada como pesquisa transformadora sequencial, que, de acordo com Siqueira (2017, p.47):

> A coleta de dados se dá por duas fases distintas, uma seguida da outra. Nesta estratégia qualquer método pode ser utilizado primeiro, podendo dar ênfase a uma abordagem ou a outra, ou até mesmo as duas igualmente. Este tipo de estratégia tem uma perspectiva teórica (visãoteórica, reivindicação do estudo, ideologia, estrutura social) que guia todo o estudo.

No quadro a seguir, sintetizamos as informações desse tipo de método:

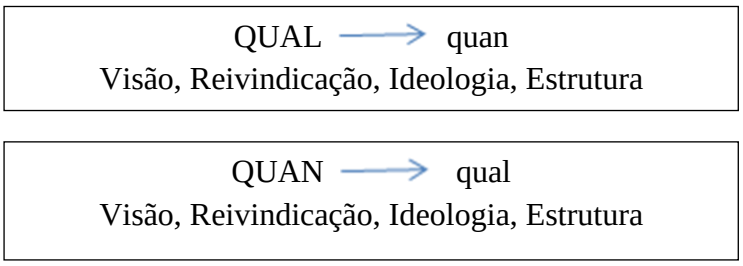
Quadro 2: Sistema de notação para pesquisas de métodos mistos

Notação	Definição
QUAN	Estudo conduzido quantitativamente
QUAL	Estudo conduzido qualitativamente
Quan	Dados quantitativos secundários em relação a dados qualitativos
Qual	Dados qualitativos secundários em relação a dados quantitativos
Sinal de mais: +	Coleta simultânea ou concomitante de coleta de dados quantitativos e qualitativos
Seta: →	Forma sequencial de coleta de dados, ex.: QUAN → qual, coleta QUAN, seguida por coleta qual
Parênteses: ( )	Método incorporado dentro de outro projeto maior, ex.: Qual(QUAN)

Fonte: Elaborado pela autora com base em Creswell; Plano Clark (2007 apud SANTOS e col. 2017, p.3-4)

Para melhor compreensão, o esquema desta pesquisa pode ser visualizado na figura 1:

Figura 1**:** Desenho da Pesquisa Transformadora Sequencial



Fonte: CRESWELL (2007, p.216)

Na presente pesquisa, a coleta de dados se deu primeiramente pela busca e análise dos dados quantitativos e após os qualitativos, considerando ambas importantes para o entendimento do nosso universo. Portanto, a partir do entendimento acerca das características desses métodos, quando utilizados em consonância, demonstraremos, na sequência, a maneira como esse percurso foi desenvolvido considerando nossa investigação.

3.2 **Procedimentos éticos da pesquisa**

Este trabalho faz parte do projeto de pesquisa "Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e as demandas atuais", coordenado pela Prof.ª Dr.ª Flávia Barbosa da Silva Dutra em parceria com a Prof.ª Dr.ª Annie Gomes Redig, com aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa da UERJ, processo nº 26291919.4.0000.5259.

Os participantes do estudo assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo A), uma vez que foram informados acerca dos objetivos e procedimentos da pesquisa, com destaque para a questão do anonimato quanto ao nome dos sujeitos participantes.

3.3 **Procedimentos e instrumentos de coleta de dados**

Existem diferentes maneiras de coletar dados para uma pesquisa, dependendo do foco atribuído a cada estudo. No caso desta investigação, foi preciso realizar escolhas sobre a maneira de obter os dados estatísticos referentes aos graduandos ingressantes da UERJ desde que foi implementado o sistema de cotas na instituição, bem como o modo como poderíamos chegar às informações de cunho explicativo, oriundas dos próprios estudantes.

A coleta de dados, pelo viés quantitativo, parte sempre do uso de técnicas estatísticas, já que a finalidade é obter respostas numéricas que, por sua vez, nos permitem chegar a conclusões diversas. Em geral, é possível alcançar esses dados a partir de pesquisas realizadas com a população ou com determinados grupos, sejam elas feitas de forma presencial ou digital. No caso do nosso estudo, a obtenção dos índices estatísticos se deu por meio das informações disponibilizadas pela UERJ, conforme explanaremos de forma mais detalhada posteriormente.

Ao pensarmos no quesito qualitativo, Marconi e Lakatos (1999) apontam como as principais ferramentas para obtenção de informações de cunho científico a entrevista, o questionário e a observação. Nessa perspectiva, utilizamos na presente pesquisa entrevistas que, de acordo com Marconi e Lakatos (1999), dizem respeito ao encontro entre dois indivíduos com o intuito de que um deles obtenha informações a respeito de um determinado tema. As entrevistas podem se configurar como *estruturadas*, em que o pesquisador segue um roteiro previamente definido, sem adaptações das perguntas; *não-estruturadas*, em que o entrevistador desenvolve os questionamentos em qualquer direção; e, por fim, *semiestruturadas*, que visam seguir um roteiro pré-estabelecido, mas com abertura para novos questionamentos e

possibilidade de interações espontâneas no decorrer do diálogo – e que dizem respeito ao método escolhido para este estudo.

Segundo Manzini (1991), a entrevista semiestruturada foca em um assunto a respeito do qual se desenvolve um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões que surgem a partir da circunstância da entrevista. Essa ferramenta, conforme o autor (MANZINI, 1991), possibilita que informações surjam de forma mais livre, uma vez que as respostas não ficam condicionadas a um padrão, como seria o caso de um questionário fechado, por exemplo. Para Manzini (2003), o roteiro tem como finalidade guiar o pesquisador para a coleta de informações básicas, sendo uma forma de organização do processo interativo com o entrevistado.

3.3.1 Coleta de dados quantitativos

Com o intuito de conhecermos melhor a realidade do ingresso de acadêmicos com deficiência na UERJ e obter um panorama desse alunado nessa instituição, realizamos um mapeamento, por meio de dados institucionais, dos estudantes ingressantes entre os anos de 2004 – primeiro vestibular com reserva de vagas para acadêmicos com deficiência –, e 2020.

Primeiramente, cabe salientar que a UERJ compila os dados dos ingressantes por cota por meio de grupos. Nos termos da legislação em vigor, Lei nº 8.121, de 27 de setembro de 2018 (RIO DE JANEIRO, 2018), as cotas são destinadas em 20% para os estudantes negros e indígenas; 20% para os estudantes oriundos da rede pública de ensino; e 5% para pessoas com deficiência e filhos de policiais civis, militares, bombeiros militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço.

A partir dessa informação, realizamos a solicitação dos dados de ingresso e percurso acadêmico dos alunos com deficiência ao Departamento de Administração Acadêmica (DAA) da UERJ, que, por meio do SAG, pode acessar os números. Entretanto, como os dados foram compilados de uma maneira em que estavam disponíveis somente por grupos, não abrangeram todo o panorama que buscávamos, tendo em vista que parte dos acadêmicos com deficiência tinham ingressado por cota, e outra parte por ampla concorrência.

Sendo assim, a fim de atender nossa solicitação, o DAA encaminhou o pedido para o DAIAIE, que, mesmo tendo como atribuição prestar assistência e inclusão aos alunos, inclusive os com deficiência, também não tinha esses dados organizados de maneira que identificasse quantos e quais são os estudantes com deficiência da UERJ (cotistas e não cotistas) no período de 2004 a 2020.

Diante da busca por essas informações, em 2020, o DAIAIE solicitou os dados à Diretoria de Informática (DINFO), que precisou criar fórmulas estatísticas para desmembrar as informações referentes aos estudantes com deficiência em relação aos demais acadêmicos que fazem parte do grupo com 5% das vagas reservadas, dessa forma, os dados nos foram enviados no dia 22 de janeiro de 2021. Considerando o percurso traçado para que pudéssemos chegar aos dados referentes ao alunado com deficiência da UERJ, compreendemos que os setores da Universidade ainda não estavam de posse dessas informações de forma sistemática/organizada, que, pela primeira vez, puderam ser compiladas, em sua totalidade, a partir da nossa investigação.

Cabe ressaltar que a Coordenadoria de Avaliação, Projetos Especiais e Inovação (COPEI), por meio do projeto "UERJ acessível"[40], tem realizado a coleta e o tratamento de informações sobre acessibilidade e deficiência a partir de um questionário cujo *link* se encontra disponível na página da UERJ, na aba do aluno *online*. Os estudantes podem optar por preencher ou não o formulário, podendo omitir sua deficiência e/ou necessidades. Diante disso, compreendemos que essa forma de coleta, embora seja uma tentativa válida para conhecer os alunos da instituição, ainda não é a mais efetiva, considerando também que os relatórios são gerados a partir de 2013, deixando de abranger nove anos de história dos estudantes com deficiência que passaram pela Universidade desde 2004. Além disso, sabemos que há casos de sujeitos com deficiência que ingressaram antes de 2004 na UERJ, porém, para este estudo, consideraremos a partir desse ano devido à implementação do sistema de cotas.

A UERJ conta também com a modalidade de EaD, que é ofertada por meio do Consórcio CEDERJ (Centro de Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro)[41], que, em parceria com outras instituições públicas de ensino superior, oferecem em diversas áreas de ensino cursos de graduação, pós-graduação *lato sensu* e extensão/aperfeiçoamento. Na Universidade, os cursos de graduação oferecidos são Licenciatura em Pedagogia, Ciências Biológicas e Geografia. Os dados referentes ao número de discentes com deficiência com matrícula ativa nesses cursos de graduação no ano referência de 2020 foram fornecidos prontamente pela coordenação do curso de Pedagogia EaD na UERJ em março de 2021.

3.3.2 Entrevistas semiestruturadas

[40] O site do projeto pode ser acesso a partir do link: http://www.copei.uerj.br/projetos/uerjacessivel. Acesso em 07 jan 2021.
[41] Disponível em: https://www.cecierj.edu.br/cederj/. Acesso em 12 abr 2021.

A realização de entrevistas semiestruturadas se relaciona ao método qualitativo da pesquisa, considerando que diz respeito, segundo Bogdan e Biklen (1994 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986), a obtenção de dados descritivos a partir do contato entre o pesquisador e a questão estudada, com ênfase não somente no relato a respeito da perspectiva dos participantes, mas em todo o processo que envolve essa atividade.

O recurso utilizado para que a forma de obtenção de dados fosse eficaz para alcançar os objetivos do estudo foi o da entrevista semiestruturada. De acordo com Manzini (2012), esse tipo de entrevista é caracterizado por um roteiro com perguntas abertas com sequência flexível ao entrevistado, uma vez que o entrevistador pode realizar perguntas complementares, a fim de compreender de forma abrangente o assunto em questão. Conforme o mesmo autor, esse tipo de entrevista permite chegar às informações que podem surgir de forma livre durante a interação, o que possibilita, ainda, que os entrevistados possam ser mais espontâneos.

Em perspectiva semelhante, Fontes (2007) afirma que na entrevista semiestruturada são apresentados questionamentos primordiais para a pesquisa, mas permitindo que sejam feitas novas interrogações, o que deixa o diálogo ainda mais completo. Compreendemos, portanto, que as entrevistas semiestruturadas dizem respeito a uma ferramenta valiosa para a compreensão acerca da forma como o graduando com deficiência percebe a sua inserção e permanência na UERJ.

Desse modo, elaboramos um roteiro organizado com perguntas que motivassem os estudantes com deficiência a informar a respeito de seu processo formativo na Universidade a partir dos seus próprios pontos de vista. Todavia, ainda que a ferramenta com viés semiestruturado permita a interação de forma livre, a condução do diálogo por meio de um roteiro é importante para que não se perca o foco da pesquisa e, ainda, para não ocorrer o esquecimento de alguma pergunta pertinente. Em acordo com esses aspectos, Manzini (2008, p.52) explica:

> Utilizar um roteiro bem elaborado para a entrevista semi-estruturada não significa que o entrevistador deva tornar-se refém das perguntas elaboradas antecipadamente à coleta, principalmente porque uma das características da entrevista semi-estruturada é a possibilidade de fazer outras perguntas na tentativa de compreender a informação que está sendo dada, ou mesmo a possibilidade de indagar sobre questões momentâneas à entrevista que parecem ter relevância para aquilo que está sendo estudado.

O roteiro (Apêndice 1) abrangeu 33 perguntas abertas que iniciaram por informações pessoais, como a idade e deficiência dos participantes, seguindo por outras questões acerca da acessibilidade até chegar ao diálogo a respeito das percepções sobre a UERJ, incluindo estrutura

da Universidade, forma de ingresso, utilização de recursos, convívio com professores e colegas, conteúdos e outros.

Em conformidade com as ideias de Müller e Glat (1999), compreendemos que a partir da escuta daquilo que os indivíduos têm a dizer nos é permitido conhecer e entender a realidade desses sujeitos. Nesse sentido, Antunes (2021, s/p)[42] apontou que "ouvir os estudantes é sempre o melhor caminho, às vezes as respostas vêm do próprio aluno". Por isso, a importância de potencializar a voz do sujeito para pensar em soluções e melhorias no seu itinerário formativo.

Sendo assim, com o intuito de conhecer melhor os estudantes com deficiência da UERJ, bem como compreender a realidade que vivenciam dentro da Universidade, realizamos entrevistas com 12 participantes. Os sujeitos da pesquisa são estudantes com deficiência dos cursos de graduação presenciais da UERJ *campus* Maracanã, com matrícula ativa em 2020.1[43], sobre os quais buscamos discutir a trajetória a partir das experiências vivenciadas por eles e analisar os pontos que influenciam o processo de inclusão neste segmento de ensino.

Quadro 3**:** Perfil dos alunos entrevistados

Aluno 44	**Idade**	**Deficiência**	**Tipo de ingresso**	**Curso**	**Período45**	**Entrevista**
Ana	26	Física/PC 46	Ampla Concorrência	Letras Português/Espanhol	10°	15/12/2020
André	19	Visual	Ampla Concorrência	Letras Português/Espanhol	2°	12/12/2020
Felipe	50	Visual	Cota PcD47	Direito	7°	15/12/2020
Félix	28	TEA	Ampla Concorrência	Geografia	10°	13/01/2021
Hanna	46	Visual	Cota PcD	Psicologia	8°	22/12/2020
Hermes	25	Auditiva parcial	Cota PcD	Comunicação Social/ Jornalismo	8°	16/12/2020
Joana	46	Visual	Cota PcD	Psicologia	1°	16/12/2020
João Batista	46	Visual	Cota PcD	Direito	14°	14/01/2021
Kelly	22	Física	Cota PcD	Educação Física	7°	12/01/2021
Lia	24	Física	Cota PcD	Comunicação Social/ Jornalismo	9°	16/12/2020
Rafael	22	Física	Cota PcD	Comunicação Social/ Jornalismo	8°	15/12/2020
Sara	23	TEA	Ampla Concorrência	Pedagogia	5°	14/ 12/2020

[42]"Ensino Superior e inclusão: os desafios de construção de uma cultura universitária inclusiva". Palestra para formação docente ministrada para os mediadores e demais profissionais do curso de Aperfeiçoamento em Educação Especial e Inclusiva ofertado pelo Cecierj em 26 jan2021.

[43]Devido à situação da pandemia da Covid-19 e consequentemente o distanciamento social, o período acadêmico dos cursos de graduação do ensino presencial da UERJ referente à 2020.1 foi ofertado no segundo semestre de 2020.

[44]Os nomes são fictícios.

[45]Período em que o aluno está matriculado em 2020.1.

[46]Paralisia Cerebral.

[47]Pessoa com deficiência.

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Nosso objetivo inicial era abranger um número maior de acadêmicos e também ouvir os alunos da modalidade à distância, no entanto, ao considerar o contexto da pandemia da Covid-19, diversos setores da Universidade fecharam, passando a funcionar remotamente, fator que restringiu o acesso aos dados de contato dos estudantes. Sendo assim, tivemos que rever nossa proposta inicial e encontrar de forma remota esses alunos. Dessa maneira, os participantes foram indicados por colegas da instituição, professores, servidores e até mesmo alunos, sendo possível, então, a localização de 12 discentes, sendo todos da modalidade presencial.

Assim, de posse das informações para contato dos acadêmicos, enviamos, em dezembro de 2020, por *WhatsApp*[48] e/ou *e-mail*, um convite para que participassem da pesquisa. Uma vez que aceitaram à solicitação, os estudantes consentiram que seus depoimentos fossem utilizados com a finalidade científica de desenvolver a presente pesquisa.

Também devido ao contexto da pandemia da Covid-19, considerando a importância da manutenção da saúde de todos os envolvidos, as entrevistas aconteceram no período de dezembro de 2020 a janeiro de 2021, em sua maioria por meio da plataforma digital *Zoom*[49], que permitiu a interação com os entrevistados a partir de vídeo chamada em tempo real. Além disso, dois estudantes participaram da entrevista via telefone, já que, por possuírem deficiência visual, sentiram dificuldade em baixar e manipular o dispositivo. Outro participante, que é acometido por ansiedade, preferiu responder aos questionamentos via *e-mail.* A fim de atribuir confiabilidade à pesquisa, as entrevistas realizadas por telefone e *Zoom* foram gravadas em áudio e vídeo e transcritas posteriormente.

Cabe salientar a importância de possuirmos, atualmente, a possibilidade da obtenção dos dados qualitativos à distância, ou seja, utilizando plataformas digitais para a realização das entrevistas. Nesse viés, Braun, Clarke e Gray (2019) afirmam que a coleta de dados realizada midiaticamente não é melhor ou pior do que a tradicional prática realizada pessoalmente, mas trata-se de uma alternativa ao método presencial, podendo gerar resultados positivos ao considerar os objetivos da pesquisa. Assim, mesmo que os diálogos sejam realizados a partir de ferramentas de vídeo ou *e-mail*, os dados são considerados confiáveis quando o pesquisador mantém o rigor científico a partir dessas ferramentas. O importante, segundo as autoras, é

[48] *WhatsApp* é um aplicativo de mensagens instantâneas e chamadas de voz e vídeo. Os usuários podem enviar, além das mensagens de texto, arquivos como imagens, vídeos ou documentos em PDF.
[49] *Zoom* é uma plataforma de serviços de conferência remota, da empresa *ZoomVideo Communications*, da Califórnia, EUA. Seu uso permite realizar videoconferências, reuniões *online*, bate-papo e colaboração móvel.

selecionar corretamente a abordagem a ser feita na coleta de dados para que as perguntas sejam efetuadas de maneira a propiciar excelência ao posterior processo de análise dos dados.

Aproveitar o potencial da internet através do desenvolvimento de entrevistas *online*, para Braun, Clarke e Gray (2019), pode inclusive propiciar soluções às questões que até então eram consideradas difíceis, sendo, por exemplo, uma resolução ao quesito espaço geográfico e até mesmo um mecanismo de encorajamento para que os participantes respondam às questões.

Braun, Clarke e Gray (2019) abordam as entrevistas realizadas por meio de recurso audiovisual a partir do uso do *Skype*[50], uma ferramenta bastante parecida com a que utilizamos, o *Zoom*, e, segundo elas, esse tipo de ferramenta fornece um meio alternativo para coleta de dados, superando limitações inerentes à obtenção de dados de forma presencial, como o agendamento de horário e local do encontro, os participantes não estarem à vontade em compartilhar as experiências de forma presencial, além de outros desafios, como ruídos ou interrupções oriundas de um espaço público.

Softwares como o *Skype* e até mesmo o *Zoom* apresentam, portanto, importantes benefícios com relação à facilidade e flexibilidade no agendamento das entrevistas além de outras vantagens, já que oferecem "aos participantes um espaço que é tanto (mais ou menos) privado e conhecido *quanto* acessível ao pesquisador, o qual, todavia, permanece fora desse ambiente físico [...] e pode amenizar sentimentos de intimidação nos participantes" (BRAUN; CLARKE; GRAY, 2019, p.301; grifo das autoras). Podemos entender que as entrevistas realizadas por telefone cumprem funções semelhantes, tendo em vista que os participantes nesta modalidade não têm acesso ao recurso visual em razão de sua deficiência e, assim, podem emitir suas percepções por meio da fala.

Já o recurso do *e-mail*, que utilizamos como ferramenta para um dos entrevistados, segundo as mesmas autoras (BRAUN; CLARKE; GRAY, 2019), também oferece acesso aos dados de forma vantajosa, considerando a possibilidade de aproximação, independentemente do espaço geográfico, e incluindo "conveniência, custo e economia de tempo, acesso a amostras mais diversificadas, redução de certas preocupações éticas, reunião de dados reflexivos e produção de um registro escrito de dados" (BRAUN; CLARKE; GRAY, 2019, p.253). As pesquisadoras acrescentam que, do ponto de vista do participante, as facilidades incluem "conveniência, flexibilidade, anonimato e controle sobre o relato da história, incluindo a possibilidade de editar, revisar e refletir antes de enviar a resposta" (BRAUN; CLARKE; GRAY, 2019, p.253).

[50] *Skype* é um *software* que permite comunicação pela internet através de conexões de voz e vídeo.

A partir das considerações sobre esse método de obtenção de dados, percebemos que se trata de uma forma de deixar o participante mais livre e à vontade para fazer suas reflexões e ponderações a respeito das perguntas feitas, diminuindo a pressão oriunda de um encontro presencial (BRAUN; CLARKE; GRAY, 2019). Sendo assim, compreendemos que o método de realização das entrevistas feito de maneira *online* foi efetivo para a nossa pesquisa, tendo em vista que, além de proporcionar segurança aos participantes em tempos em que se preza pelo distanciamento social em razão do momento pandêmico, os próprios entrevistados puderam se sentir mais à vontade para participar das entrevistas a partir da comodidade de suas casas, superando eventuais dificuldades em se expressarem de maneira presencial.

O propósito da utilização deste método perpassa por acessar a interpretação que o aluno faz da sua própria experiência enquanto estudante com deficiência da UERJ, já que, a partir dos questionamentos, torna-se possível que ele expresse opiniões, apresentando suas concepções e descrições dos fatos ou eventos vivenciados, conforme apontam os estudos de Redig (2010). Segundo Müller e Glat (1999), é por meio da escuta que podemos ter acesso àquilo que os sujeitos têm a dizer, e assim podemos tomar conhecimento acerca da realidade dos entrevistados, o que faz desta uma das maneiras mais significativas para compreender o contexto vivenciado por eles.

3.4 **Análise dos dados**

A partir da aplicação dos métodos mencionados, é possível seguir para a análise dos dados. O mapeamento que permitiu a obtenção de dados estatísticos a respeito dos graduandos com deficiência da UERJ será interpretado tendo como objetivo a compreensão acerca dessa realidade que se intensificou na Universidade com o início da política de cotas para este público em 2004.

Os dados quantitativos obtidos para a análise estatística descritiva foram divididos em duas etapas. Na etapa 1, analisamos as informações do período 2004-2020 a fim de ter uma visão geral sobre o processo de inclusão na Universidade. Para isso, foram criadas sete categorias: 1) Ano de ingresso; 2) Tipo de deficiência; 3) Modalidade; 4) Situação; 5) Vaga ocupada; 6) Centro setorial[51] e 7) Curso.

[51] Órgão de cooperação entre as unidades e os professores das áreas afins do conhecimento e responsável pelo intercâmbio funcional das unidades. Disponível em: https://www.uerj.br/a-uerj/institucional/centros-setoriais/.Acesso em 12 abr 2021.

Na etapa 2, analisamos os dados relacionados aos alunos ativos, ou seja, os que estão com o curso em andamento em 2020.1. Neste estudo, usamos cinco das sete categorias, sendo: 2)Tipo de deficiência; 3)Modalidade; 5) Vaga ocupada; 6) Centro setorial e 7) Curso. Como os estudantes não foram identificados, e, por isso, só recebemos os números, não temos como mensurar os anos de ingresso (categoria 1). Em relação à categoria quatro (situação), essa etapa da análise já se refere aos alunos na situação *ativo*. Desse modo, conhecer o perfil desses estudantes possibilita que a universidade formule políticas institucionais e ações que assegurem o sucesso dos educandos com deficiência em seu espaço acadêmico (MELO, 2009).

De acordo com Siqueira (2017, p.51), "é importante destacar que esse processo de quantificação dos dados qualitativos precisa estar norteado com a fundamentação teórica do estudo, pois é a partir desse referencial teórico que são criadas as categorias nas quais os dados qualitativos serão quantificados". Portanto, as entrevistas foram analisadas a partir do caráter interpretativo, já que, com a pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2001, p.21), é possível perceber *o universo de significados* oriundo de um determinado conteúdo. Sendo assim, o processo analítico buscou as inferências procedentes do conteúdo das entrevistas.

Para chegarmos o mais próximo possível de uma compreensão efetiva, os diálogos foram transcritos de maneira literal, seguindo as regras da Língua Portuguesa. Em posse das transcrições, pudemos analisar qualitativamente as falas dos participantes. De acordo com Manzini (1991, p.155):

> Uma forma tradicional de analisar e tratar os dados tem sido a identificação daqueles trechos que aparecem no discurso e que se relacionam com o objetivo da pesquisa, pinçando-os ou ressaltando-os para uma discussão do conteúdo. Nesse processo, o pesquisador lança-se à procura de dados que embasem a suposição inicial.

Dessa forma, para a análise das entrevistas semiestruturadas, desenvolvemos a análise de conteúdo, mais especificamente a análise temática, que, segundo Bardin (2000 apud REGANHAN e MANZINI, 2009, p.131, grifo dos autores).

> A análise de categorias é uma das técnicas mais antigas da análise de conteúdo e funciona como uma operação de desmembramento do texto em unidades segundo re-agrupamentos analógicos. Dentre as várias formas de análise de categoria, a investigação dos temas, ou *análise temática*, é rápida, eficaz e pode ser aplicada sobre as significações manifestas nos discursos.

Assim sendo, os relatos trazidos pelos alunos foram organizados em categorias temáticas, criadas no momento da análise, para identificação das falas recorrentes nas respostas.

A fim de compormos as categorias, tal como em Ciantelli e Leite (2016, p. 419), agrupamos as respostas relacionadas a cada tema e às informações concedidas pelos graduandos entrevistados, com o intuito de "atribuir sentido aos conteúdos referentes aos objetivos da pesquisa". Desse modo, dividimos as falas dos participantes em cinco categorias temáticas, a saber:

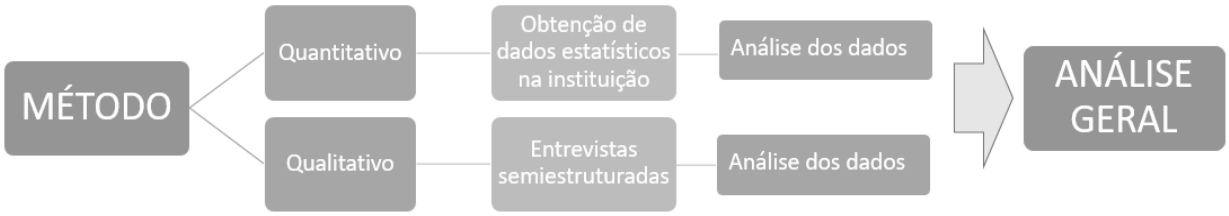
1. **Características socioeconômicas,** que se relacionam ao tipo de ingresso (por cota ou ampla concorrência); ao recebimento de bolsa; às motivações de escolha da Universidade e do curso.
2. **Características humanas,** que dizem respeito ao relacionamento do discente com seus professores, seus pares e com os servidores da Universidade; e à forma como essas relações contribuem – ou não – para a permanência e o aprendizado desses estudantes.
3. **Características de acessibilidade,** que se referem à remoção de barreiras de acesso e à locomoção no *campus* em seus diversos ambientes (sala de aula, banheiros, auditórios, laboratórios, bibliotecas, entre outros) e, também, aos métodos de ensino.
4. **Apoio especializado**, que se relaciona ao atendimento que o estudante solicitou/precisou desde o seu primeiro contato com a Universidade, do vestibular até as necessidades do seu cotidiano enquanto graduando; ao conhecimento ou acesso do estudante ao PRB, ao PROINICIAR, além de outros suportes existentes. Essa categoria temática também se refere às aulas realizadas de forma remota devido à pandemia. Portanto, pretende entender se o educando tem sido assistido durante o PAE (Período Acadêmico Emergencial)[52]; se o AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem)[53] promove condições de estudo remoto, e se os professores disponibilizam materiais acessíveis de acordo com as necessidades individuais dos estudantes.
5. **Avaliação e sugestão**, que busca compreender o que o discente considera como fatores positivos e negativos da/na Universidade; como ele avalia sua presença na instituição; que experiências a UERJ o proporciona; se a Universidade precisa melhorar e em que aspectos.

[52]O PAE foi instituído na UERJ devido à pandemia da Covid-19 para ofertar aulas síncronas e assíncronas para os alunos. Até o momento, novembro de 2021, estamos no terceiro período de PAE, e, por toda fase, o PAE é avaliado e repensado.
[53]A UERJ utiliza o *moodle* como plataforma para oferecer/ministrar as aulas dos cursos de graduação presencial que estão ocorrendo remotamente. No AVA, os alunos têm acesso aos conteúdos das disciplinas.

À vista disso, poderemos conhecer as visões dos alunos com deficiência acerca do seu processo de inclusão na UERJ. Os relatos nos permitem entender de que forma as ações promovidas pela Universidade têm influenciado suas trajetórias acadêmicas e que ações são necessárias para que suas necessidades sejam atendidas.

Desse modo, antes de partirmos para a exposição da discussão analítica, e a fim de propiciarmos uma visão mais didática a respeito do desenvolvimento desta pesquisa, apresentamos, na sequência, de forma imagética, a síntese do percurso metodológico para então prosseguirmos com as particularidades analíticas.

Figura 2: Etapas do percurso metodológico



Fonte: elaborado pela autora (2021).

Por meio da realização das análises quantitativas e qualitativas, e da discussão dos resultados a partir do cruzamento dos dados, a fim de comparar e relacionar todas as informações coletadas, foi possível desenvolver uma análise geral e uma reflexão dos dados reunidos e, assim, compreender o cenário de inclusão da pessoa com deficiência na UERJ. Vale destacar que esse entrecruzamento dos dados pode acontecer no momento de sua análise, visto que um dado, seja quantitativo ou qualitativo, complementa o outro. Dessa maneira, poderemos estabelecer conexões entre os resultados quantitativos e qualitativos, chegando a um resultado mais amplo.

4 CONHECENDO OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DA UERJ: COLOCANDO SIGNIFICADO AOS NÚMEROS

A verdadeira viagem de descobrimento não consiste em procurar
novas paisagens, mas em ter novos olhos.
Marcel Proust

Neste capítulo, traremos os dados institucionais da UERJ acerca dos alunos com deficiência, ou seja, analisaremos a etapa dos dados quantitativos que foram divididos em duas partes:

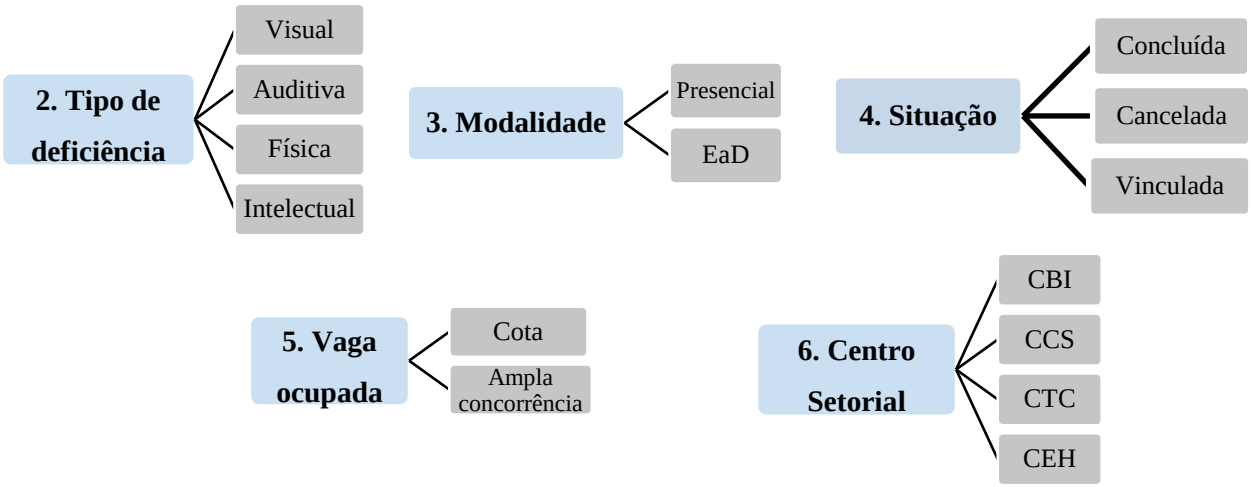
1) *Quem são os alunos com deficiência que ingressaram na UERJ?* Análise do percurso acadêmico do total de alunos com deficiência que ingressaram na Universidade no período 2004-2020.1;
2) *Quem são os atuais estudantes com deficiência da UERJ?* Análise da presença dos alunos com deficiência ativos na Universidade em 2020.1.

Com isso, nosso objetivo é conhecer, por meio dessas informações, o perfil desses estudantes e como se deu/dá seu percurso acadêmico na Instituição. Para tal, tivemos como base de análise as seguintes categorias: 1) Ano de ingresso; 2) Tipo de deficiência; 3)Modalidade; 4)Situação; 5) Vaga Ocupada; 6) Centro Setorial e 7) Curso, no período entre 2004, início da reserva de vagas para alunos com deficiência, e 2020[54].

Essas sete categorias se dividiram em subcategorias, conforme fluxograma a seguir. Entretanto, no fluxograma 1, não ilustramos as categorias 1 e 7 (ano ingresso e curso, respectivamente), pois são muitas divisões devido ao grande quantitativo de cursos da UERJ e aos 16 anos analisados:

54 Vale destacar que os números referentes ao ingresso de alunos com deficiência no ano de 2020 diz respeito ao período letivo de 2020.1 para os cursos da modalidade presencial, e 2020.2 no EaD, pois, devido à pandemia da Covid-19, o período de 2020.1 nos cursos presenciais coincidiu com o período 2020.2 no EaD, ou seja, segundo semestre de 2020.

Figura 3**:** Fluxograma das categorias e subcategorias de análise



Fonte: elaborado pela autora (2021).

A seguir, apresentaremos as informações obtidas na *Parte 1* da análise de dados da pesquisa, ou seja, os dados quantitativos, conforme as categorias apresentadas no fluxograma acima, acrescido das categorias 1 e 7.

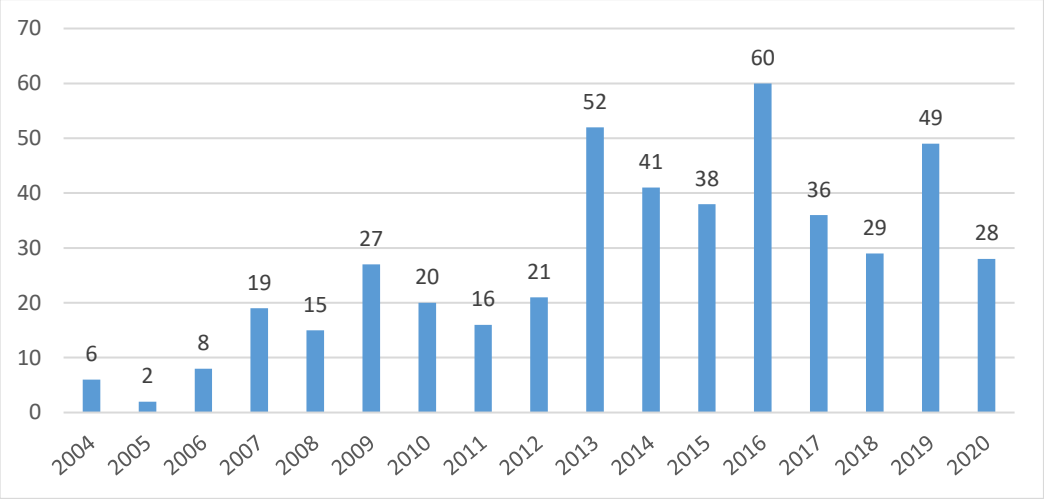
4.1 **Quem são os alunos com deficiência que ingressaram na UERJ?**

4.1.1 Categoria 1: Ano de Ingresso

Como apontado anteriormente, a presença de discentes com deficiência nas universidades tem sido uma realidade nos últimos anos. Em 2003, com a aprovação da Lei nº 4.151/2003 (RIO DE JANEIRO, 2003b), a UERJ se tornou uma das primeiras IES a oferecer a reserva de vagas para esses estudantes. Destacamos, entretanto, a dificuldade na obtenção das informações acerca desses alunos, uma vez que a Universidade não possuía esses dados compilados. Vale relembrar que esse material foi enviado como contribuição para a pesquisa no dia 22 de janeiro de 2021 pela DAIAIE/PR4.

No gráfico a seguir, podemos observar a evolução do número de ingressantes por ano ao longo desses 16 anos (2004-2020), tanto na modalidade presencial quanto na EaD.

Gráfico 4: Número de alunos com deficiência ingressantes por ano (2004-2020.1) na UERJ



Fonte: elaborado pela autora (2021).

Observamos que houve um aumento no número de alunos com deficiência na Instituição desde o íncio da Política Afirmativa de reserva de vagas e acreditamos que essa elevação está relacionada à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), implementada em janeiro de 2008, e às mudanças nas formas de atendimento e na estrutura dos sistemas educativos, como o AEE, que tem sido essencial para a conclusão da educação básica, tal como para o ingresso e os suportes para a permanência no ensino superior decorrentes das políticas públicas.

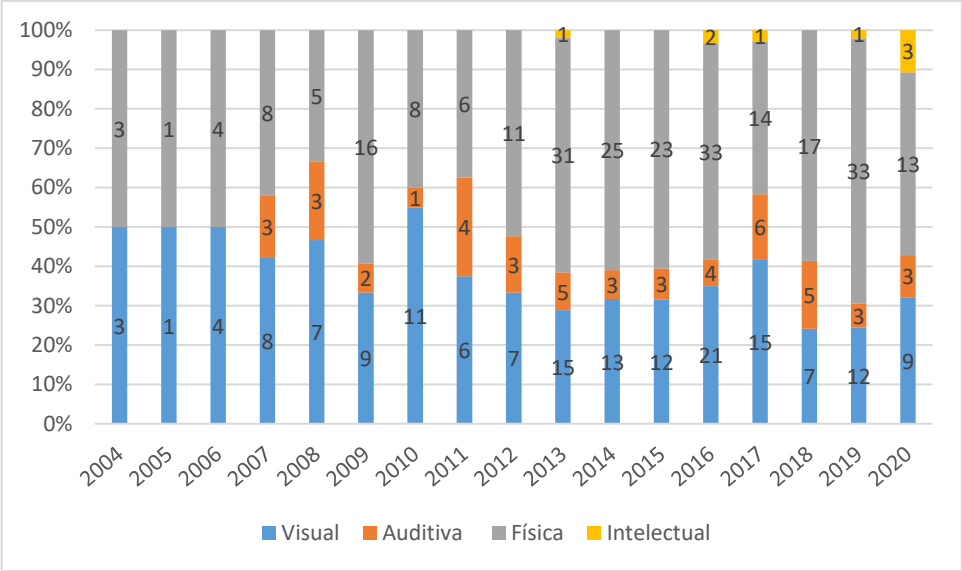
Em 2017, a UERJ foi fortemente abalada pela crise do Estado, em que os docentes e servidores ficaram sem salários por alguns meses e aderiram à greve por um ano, o que refletiu na redução da admissão de alunos com e sem deficiência e atrasou também os períodos acadêmicos dos estudantes já matriculados.

Em 2019, passada a crise, os ingressos voltaram a crescer, mas logo fomos acometidos, no início de 2020, pela pandemia causada pela Covid-19, que ocasionou um momento de luto e incertezas – que permanecem até a presente data – e causou atraso na realização do vestibular, e, uma vez mais, decréscimo de novos ingressantes. É necessário ressaltar que, devido à necessidade de realizar distanciamento social, no primeiro semestre de 2020, não houve oferta de aulas para a graduação dos cursos presenciais, assim, as atividades acadêmicas referentes a 2020.1 foram reiniciadas remotamente apenas em setembro do corrente ano. Com isso, pode ter ocorrido de estudantes aprovados no vestibular terem optado por não se matricular na Universidade.

4.1.2 Categoria 2: Tipos de deficiência

Para conhecermos o perfil dos discentes com deficiência da UERJ, é preciso analisar o quantitativo e o tipo de deficiência por ano, nas modalidades presencial e EaD, pois assim poderemos tentar entender o acesso dessas pessoas no ensino superior.

Gráfico 5: Tipos de deficiência por ano de ingresso no período de 2004-2020.1na UERJ



Fonte: elaborado pela autora (2021).

Conforme podemos observar, a deficiência física (DF) é a mais frequente, seguida da deficiência visual (DV), deficiência auditiva (DA) e deficiência intelectual (DI). A partir dessa análise, fica evidente a inexistência de dados cadastrados referentes aos graduandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Será que esses sujeitos não estão na UERJ? Dutra e Di Blasi (2020), em sua pesquisa, apontam que, no semestre relativo a 2019.1, no curso de Pedagogia da UERJ na modalidade presencial e na EaD (*Campus* Maracanã), havia dois estudantes com TEA matriculados. Entretanto, nos dados considerados oficiais que recebemos da PR4, esses discentes não apareceram. Isso comprova a dificuldade em realizar o mapeamento quantitativo desses alunos.

É importante consideramos que os alunos com DF, de acordo com o documento "A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: Deficiência Física",elaborado pelo MEC (BRASIL, 2006), "são aqueles que apresentam alterações musculares, ortopédicas, articulares ou neurológicas que podem comprometer seu desenvolvimento educacional"e não apenas pessoas que se locomovem por meio de cadeiras de rodas, como se costuma considerar. À vista disso, são necessárias, além da instalação de

rampas, diversas outras adaptações no ambiente universitário, com base nas especificidades de cada estudante, o que tornará, assim, o espaço acessível para esses alunos.

Gesser e Nuernberg (2017) apontam que a incorporação às normas do desenho universal de adequação dos espaços na NBR 9050/2015 da ABNT tem contribuído para a maior presença de estudantes com DF no ensino superior. A proposta do desenho universal é tornar os espaços públicos acessíveis para todas as pessoas, independentemente de sua mobilidade ou tipo de necessidade. Dessa forma os ambientes seriam favoráveis à locomoção dessas pessoas tal como para as demais, do deslocamento de sua residência até a universidade, estendendo-se para outros espaços.

Ainda, segundo Gesser e Nuernberg (2017), a oferta de assistentes pessoais aos alunos com restrição de mobilidade proporciona auxílio nas atividades e no deslocamento entre os ambientes acadêmicos. O uso das tecnologias assistivas também é apontado pelos autores como recurso facilitador do processo de inclusão desses discentes. Bersch (2007) aponta que essas tecnologias contribuem para a relação social e o aprendizado dos estudantes com DF.

Em contrapartida, sobre a presença de estudantes com DI no ensino superior, Dantas (2013) destaca que esses sujeitos demandam adaptações que vão além de mudanças físicas no ambiente, são necessárias mudanças de valores, de pontos de vista, de aceitação das diferenças e de práticas de ensino para que se alcancem avanços na aprendizagem, no desenvolvimento e até mesmo nas mudanças no currículo. Segundo a autora, ao chegar à fase adulta, as pessoas com DI sofrem uma ruptura no seu processo de inclusão escolar alcançados na educação infantil e básica, assim, não avançam em sua formação educacional ou não ingressam no mercado de trabalho.

Para Glat e Estef (2021), o abandono dos estudos por esses alunos pode ser motivado pelo fracasso escolar decorrente da dificuldade de aprendizagem, característica inerente à condição do estudante com DI. As autoras apontam, ainda, que a falta de experiências escolares pertinentes a esse alunado limita sua autonomia e participação social.

Ademais, o acesso à universidade, principalmente pública, é marcado por práticas seletivas e excludentes, a começar pelas extensas provas do vestibular e do ENEM, marcados por grande volume de conteúdo e alto padrão de avaliação. Esses processos de seleção configuram-se como grande dificuldade para muitos candidatos, com destaque para os com deficiência. As pessoas nessa condição têm sido historicamente consideradas incapazes de desenvolver ou participar de atividades mais complexas, como as de um estudante universitário, o que pode tornar escassa a quantidade de alunos com deficiência intelectual nas IES.

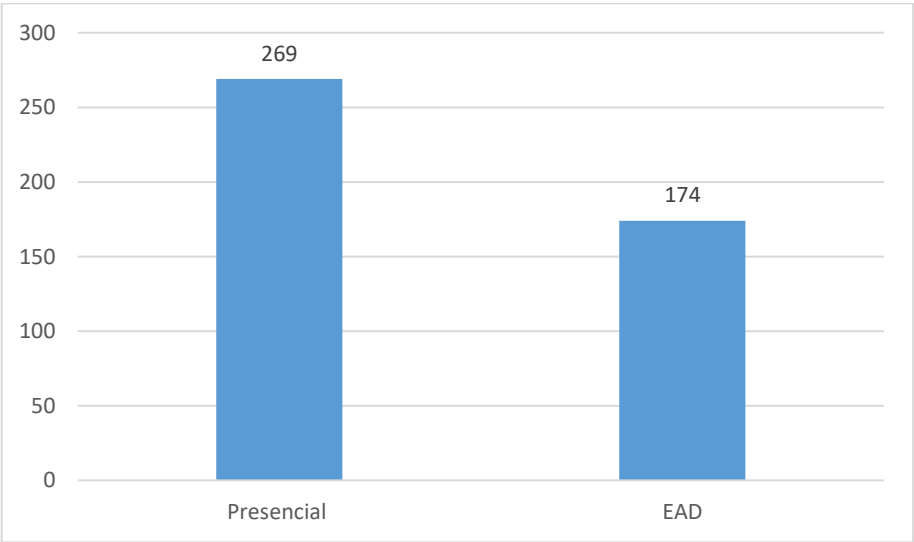
Ferrari e Sekkel (2017) citam o caso de uma aluna com deficiência intelectual rejeitada por colegas de classe, que temiam que sua presença em atividades coletivas poderia diminuir o rendimento da turma. Esse comportamento presente na educação básica tende a se reproduzir na educação superior. Entretanto, cada vez mais observamos que as pessoas com deficiência intelectual, apesar de todas as barreiras pedagógicas encontradas na sua escolarização, têm chegado ao ensino superior e demandado ressignificações e construção de práticas pedagógicas inclusivas.

4.1.3 Categoria 3: Modalidade

Dados do Censo da Educação superior (INEP, 2020) apontam que, em 2018, a EaD ultrapassou a marca de 2 milhões de alunos, e, em 2019, 28,4% dos estudantes de graduação no país estavam matriculados nessa modalidade. O número de matrículas no presencial, entretanto, vem caindo desde 2015.

O ingresso de estudantes com deficiência na UERJ pode ocorrer por essas duas modalidades. Desde a implementação da Política Afirmativa de reserva de vagas, podemos perceber o aumento no número de matrículas de alunos com deficiência na Instituição, que, entre 2004 e 2020, recebeu 442 educandos nessa condição.

Gráfico 6: Quantitativo de alunos com deficiência nas modalidades presencial e EaD (2004-2020.1)



Fonte: elaborado pela autora (2021).

Embora a EaD ocorra na UERJ por meio do Consórcio CEDERJ[55], a Universidade é responsável pela estruturação acadêmica dessa modalidade, tal como pela elaboração dos currículos e do material didático, execução de tutoria à distância, orientação acadêmica, avaliação dos estudantes e emissão dos diplomas.

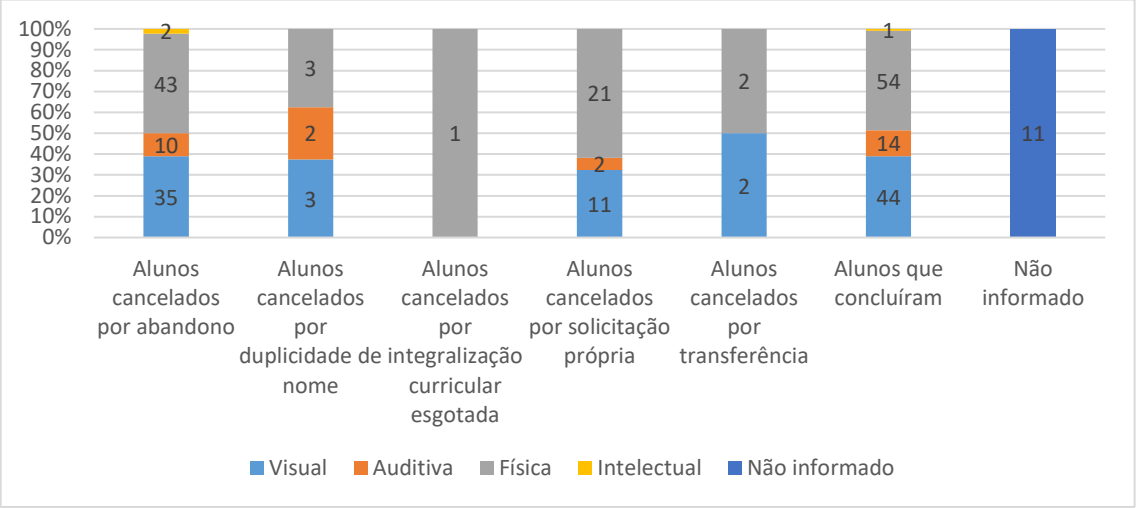
Cabe ressaltar que o ensino a distância e o ensino remoto emergencial que estamos vivenciando em decorrência da pandemia da Covid-19, configuram-se de diferentes maneiras. Enquanto a modalidade a distância se constitui, segundo Redig e Dutra (2018, p.55), "com o desenvolvimento e aprimoramento de novas Tecnologias de Informação e Comunicação", o ensino remoto emergencial se refere à migração e adaptação do conteúdo que seria ministrado nas aulas presenciais para o ambiente *online*. Com isso, se a adoção de tecnologias educacionais ocorrer sem um completo planejamento pedagógico, além de significar um desafio para os professores, torna-se um dificultador no processo ensino-aprendizagem dos estudantes, com destaque para os com deficiência, que por vezes não têm sido atendidos com os recursos necessários para sua plena participação.

4.1.4 Categoria 4: Situação

Para entendermos o processo de inclusão de sujeitos com deficiência no ensino superior, é preciso compreender o percurso desses indivíduos na universidade e, com isso, precisamos analisar a situação deles, ou seja, os números dos alunos concluintes e os que abandonaram seus cursos. Sendo assim, são considerados, pela Instituição, alunos não vinculados, os que não possuem matrícula ativa, mas que em algum momento, no caso dessa pesquisa, entre 2004 e 2020.1, ingressaram na Universidade, como veremos a seguir:

55O Sistema de cotas na modalidade EaD acompanha as determinações legais de reservas de vagas referentes às universidades que participam do consórcio. Sendo assim, o consórcio atende as Leis Estaduais nº 5.346/2008 (RIO DE JANEIRO, 2008) e nº 8121/2018 (RIO DE JANEIRO, 2018), para quem quer cursar a graduação nas *universidades estaduais* (caso da UERJ), e as Leis Federais nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012) e nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016), aos interessados em cursar uma graduação nas *universidades federais.* Este consórcio iniciou no ano 2000.

Gráfico 7: Dados por deficiência dos alunos não vinculados no período de 2004-2020.1



Fonte: elaborado pela autora (2021).

A subcategoria de *cancelamento de matrícula por duplicidade de nome* ocorre quando o estudante já possuía outra matrícula ativa na UERJ. De acordo com o regulamento da Instituição, não é permitido estar ativo em duas matrículas concomitantemente. Já o *cancelamento por integralização curricular esgotada* acontece quando o aluno excede o máximo de períodos permitidos em cada curso.

Esclarecemos que houve uma diferença entre os dados informados pela PR4 e pela coordenação da EaD em relação ao número de estudantes com deficiência dessa modalidade, o que resultou em 11 alunos que podem ter desistido, cancelado ou concluído a graduação. Dessa forma, para esses estudantes, utilizamos a situação *não informado*. Acreditamos que duas possibilidades podem justificar essa discrepância na EAD: a primeira é que as informações repassadas pelo CEDERJ para a coordenação da UERJ podem estar desatualizadas, e a segunda é que a Universidade não dispõe de instrumentos específicos para a identificação de seus discentes com deficiência. Cabe destacar que há lacunas nos dados informados pela PR4 tanto na modalidade EaD como na presencial. Cabral e Santos (2017,p.114-115) propõem que as IES desenvolvam ações de registro contínuo de seus estudantes a fim de atender às:

> necessidades e potencialidades identificadas nas esferas sociais, interpessoais, intrapessoais, cognitivas, organizacionais e projetos de vida, vislumbrando-se, inclusive, a promoção de estratégias para a transição do acadêmico para o mercado de trabalho, pois é imprescindível trabalhar no âmbito do empoderamento e autonomia do próprio estudante.

Destacamos o fato de 90 discentes terem abandonado o curso e 34 terem solicitado o cancelamento da matrícula. Fernandes e Costa (2015) apontam que, devido aos obstáculos

encontrados no ensino superior, tais como as barreiras atitudinais, comunicacionais, arquitetônicas e pedagógicas, parte dos alunos com deficiência é impedida de concluir sua graduação. Para Albino e Melo (2011, p.45) "essas barreiras são entendidas como representações de sérios entraves para o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas instituições de Ensino Superior, impedindo que elas tenham o direito de chegar à terminalidade do percurso acadêmico". Percebemos, a partir dessas informações, que o fato de os alunos ingressarem na Universidade não lhes garante a conclusão de suas graduações, assim, o mesmo processo que os inclui, pode também os excluir.

Para o trancamento da matrícula, existem dois tipos de formulários: o primeiro realizado presencialmente e o segundo, desde 2019.2, através da página do Aluno online UERJ. Ressaltamos que, por ocasião da suspensão do expediente presencial, devido à pandemia, somente o pedido realizado no Aluno Online está em vigor, ou seja, neste momento, os alunos da graduação só podem requerer o denominado "Trancamento Especial".

No formulário apresentado presencialmente, o usuário preenche o Requerimento de Aluno (Anexo B) e apresenta ao protocolo do DAA. Em seguida, o atendente verifica as informações acadêmicas no sistema e informa ao aluno sobre a possibilidade temporal disponível, isto é, quantos períodos podem ser trancados. A partir desse momento, o estudante pode assinalar os campos no documento e submetê-lo à apreciação. Após dar entrada no pedido presencial, o requerimento é enviado ao setor pertinente, que realiza a digitação e efetiva o trancamento. Caso ocorra algum problema, o requerimento retorna ao protocolo que providencia o contato com o discente.

Já no pedido realizado no Aluno Online (Anexo C), o aluno acessa o sistema com seu *login* e senha e clica no *link* referente ao "Trancamento Especial". Após tomar ciência de todas as informações da tela, insere novamente sua senha, e só então é efetivado o trancamento, que tem prazo de um período acadêmico.

Verificamos que em ambos os formulários não há um campo de registro que qualifique o cancelamento. Sendo assim, a desistência do curso pode ser decorrente da opção do aluno de trilhar outros caminhos, mas também pode ser motivada pelo fato de o estudante não ter encontrado condições adequadas para permanecer na Instituição ou, ainda, por não haver nenhum movimento de adaptação para que ele pudesse cursar a graduação.

A existência de uma triagem no momento da solicitação de trancamento de matrícula possibilitaria o conhecimento do motivo do cancelamento e, dessa forma, abriria a possibilidade de se construir estratégias para que esse estudante permanecesse na Instituição. Consideramos, ainda, que uma anamnese inicial e o acompanhamento em todos os períodos fariam a diferença

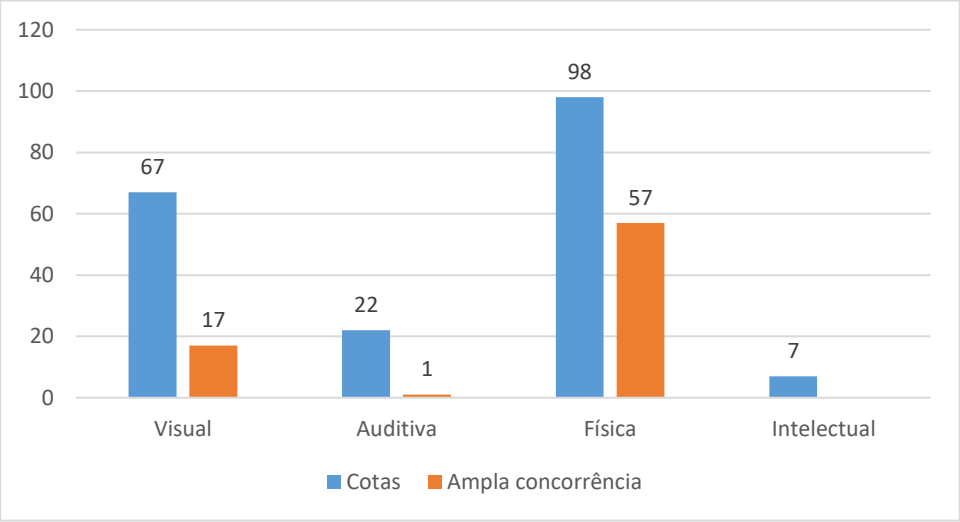
no percurso acadêmico desses estudantes. À vista disso, destacamos a necessidade de se aprimorar o processo de registro e organização das informações a respeito dos discentes com deficiência.

Sendo assim, do total de ingressantes, 113 superaram os obstáculos que podem ter se apresentado ao longo da graduação e fazem parte da subcategoria de *alunos que concluíram* o curso. Outros ainda concluirão, uma vez que, em média, a duração dos cursos de graduação é de quatro anos.

4.1.5 Categoria 5: Vaga Ocupada

Nesta categoria, veremos de que forma ocorreu o ingresso desses graduandos na Instituição observando os números de entrada por tipo de *vaga ocupada*[56]. Cabe destacar que o vestibular dos cursos a distância não é realizado pela UERJ, e sim pelo Consórcio CEDERJ. Acreditamos que, dessa forma, os levantamentos repassados para a Universidade podem não abranger as informações em sua totalidade. Diante disso, os próximos gráficos da etapa 1 trarão informações inerentes apenas à modalidade *Presencial*.

Gráfico 8:Ingresso por tipo de vaga dos alunos da modalidade presencial (2004-2020.1)



Fonte: elaborado pela autora (2021).

A Política Afirmativa de reserva de vagas tem sido um importante instrumento de acesso do alunado com deficiência no ensino superior, todavia, o ingresso desses estudantes não se

56As nomenclaturas dos grupos de cota mudam conforme as alterações propostas pelas leis estaduais de reserva de vagas.

limita às cotas, pois muitos ingressaram por ampla concorrência, disputando uma vaga com os demais estudantes. Nesse contexto, o gráfico nos mostra que 194 alunos ingressaram por cotas e 75 sem reserva de vagas. Vale retomar que na UERJ, além da deficiência, é necessário atender a condição de carência socioeconômica, que se refere à renda familiar *per capita* igual ou inferior a um salário mínimo e meio. Com isso, muitos candidatos com deficiência não podem se candidatar ao ingresso pelo sistema de cotas.

Os que atendem ao critério da renda e optam pelo ingresso por meio da reserva de vagas precisam apresentar, no momento da escolha do curso, um laudo médico em formulário disponibilizado pela Universidade (Anexo D) que descreva o tipo da deficiência; o Código Internacional de Doença (CID); o grau (leve, moderada ou grave) e a descrição clínica detalhada da deficiência, juntamente com exames realizados há menos de três meses, com relatório médico. A análise da documentação comprobatória, carência socioeconômica e opção de cota passa por duas comissões técnicas: Comissão de Análise Socioeconômica e Comissão de Análise de Opção de Cota, que podem deferir ou indeferir o pedido.

Segundo o Relatório Mundial Sobre a Deficiência (OMS, 2011) os piores resultados em termos educacionais e laborais estão ligados às pessoas com deficiência. Moraes, Simões e Becker (2018, p.45) consentem que a deficiência e a pobreza caminham juntas, entretanto, não são indissociáveis "sendo o acesso à educação um dos elementos cruciais para a sua ruptura". Souza (2012) faz uma análise do desempenho dos candidatos no vestibular e do sistema de cotas na UERJ e conclui que o desempenho no vestibular está sob influência dominante da renda familiar do candidato. Nesse sentido, simulações realizadas por Junior e Waltenberg (2015) sobre a UERJ apontam que as ações de redistribuição de vagas por fatores socioeconômicos utilizados na Universidade têm possibilitado a presença de estudantes em situações de carência nesse espaço.

Como visto, atualmente, por meio da Lei nº 8.121/2018 (RIO DE JANEIRO, 2018), além da reserva de vagas para pessoas com deficiência e filhos de policiais civis, militares, bombeiros militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária mortos ou incapacitados em razão de serviço (5%), a Universidade dispõe de cotas para estudantes negros e indígenas (20%) e oriundos da rede pública de ensino (20%), o que faz com que os alunos que se enquadram em mais de uma categoria de cota possam escolher por qual dos três grupos concorrerá a uma vaga na Instituição.

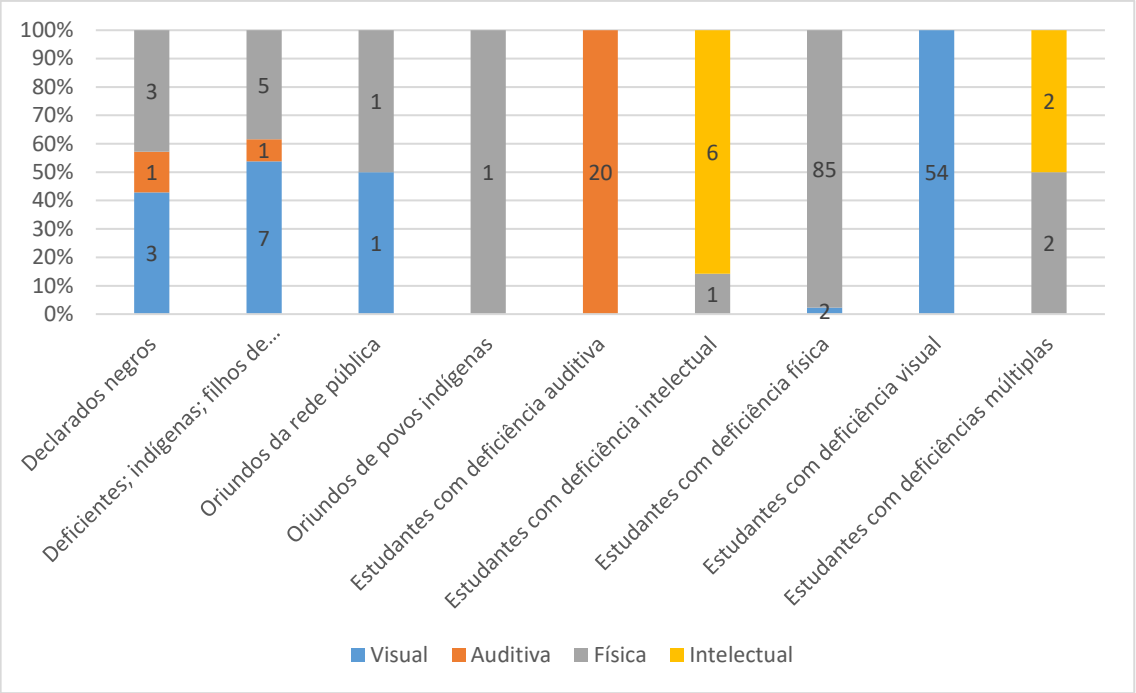
Como pode ser observado no Gráfico 8, encontramos alunos com deficiência que ingressaram na UERJ por outro tipo de cota e acreditamos que há graduandos com deficiência que entraram pelas vagas de ampla concorrência e que, com isso, não foram identificados, ou

seja, não estão cadastrados no censo da Universidade como discentes com deficiência ou que apresentam alguma necessidade específica de aprendizagem. Podemos citar algumas dessas situações:

- Alunos que não ingressaram por cotas de deficiência;
- Estudantes que não solicitaram/receberam atendimento especializado para realização do vestibular ou no decorrer do curso;
- Alunos que não informaram a deficiência na inscrição do vestibular ou no ato da matrícula;
- Alunos que não assinalaram a deficiência no campo destinado a esse fim no Aluno Online (plataforma digital dos estudantes da UERJ);
- Alunos que não acionaram o DAIAIE para algum tipo de auxílio ou atendimento.

Podemos relacionar essa escolha a fatores como: o maior número de vagas reservadas nos outros grupos; o constrangimento que a opção pela cota de deficiência possa gerar, visto que, em muitos casos, a deficiência não é aparente; a toda documentação que envolve a comprovação da deficiência; e ao histórico de demérito associado à deficiência. Segundo Oliveira (2009, p.187), sendo muitas vezes vítimas de *bullying* e isolamento social no ambiente escolar, os estudantes com deficiência "padecem de pertencimento, pois também vivem dilemas relativos a identidades individuais e à construção de auto-imagem".

Gráfico 9: Incidência de deficiêcia por tipo de vaga dos alunos da modalidade presencial (2004-2020.1)



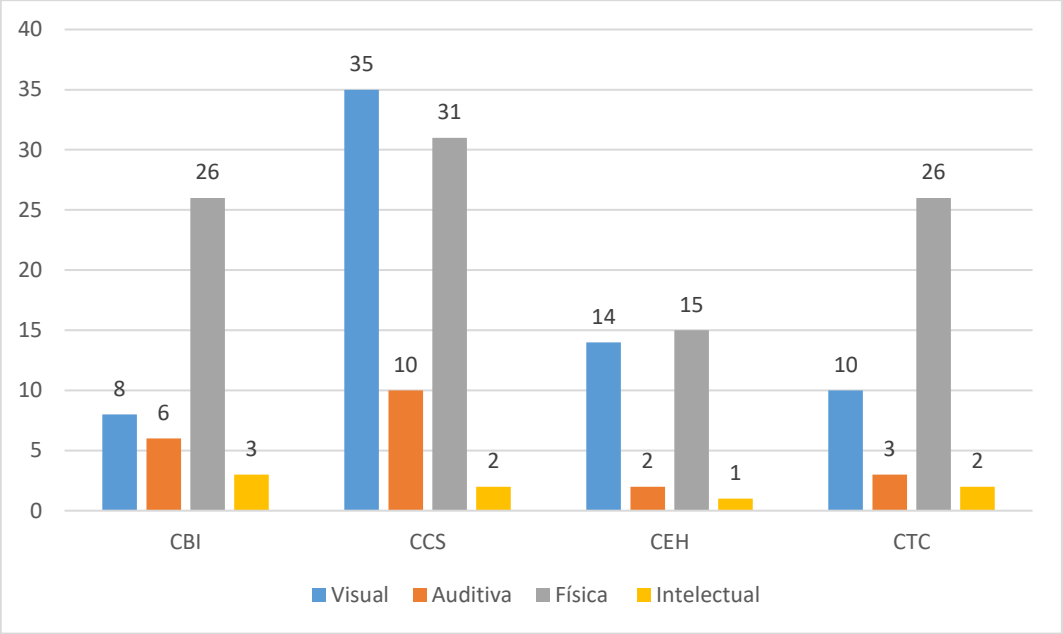
Fonte: elaborado pela autora (2021).

De acordo com estudo realizado por Rangel (2017) sobre a pessoa com deficiência no ensino superior, o estranhamento, o assistencialismo e a visão de incapacidade e inferioridade permeiam o ambiente acadêmico e demonstram o preconceito em relação aos estudantes com deficiência, mesmo nesse meio, considerado, na atualidade, como diverso e plural. Villardi (2007), ao realizar o levantamento sobre o preenchimento das vagas reservadas para os graduandos com deficiência na UERJ no ano de 2005, evidenciou que a maioria das vagas não foi ocupada pelos alunos para os quais se destinavam, sendo distribuídas para outros grupos de cotas.

4.1.6 Categoria 6: Centro Setorial

Embora possam se deparar com os estigmas que os acompanham também no ensino superior, os discentes com deficiência da UERJ estão presentes nos mais diversos cursos da Universidade. O gráfico a seguir nos mostra a distribuição desses sujeitos por Centro Setorial:

Gráfico 10: Ingressantes cotistas da modalidade presencial por Centro (2004-2020.1)



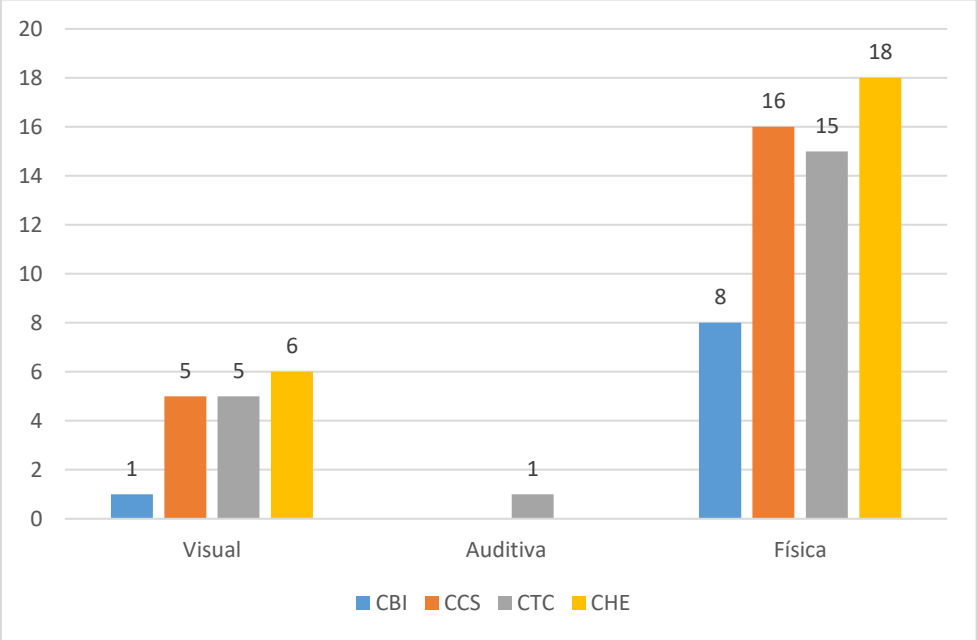
Fonte: elaborado pela autora (2021).

O Centro de Ciências Sociais (CCS) possui 78 alunos com deficiência distribuídos pelos seus cursos, seguido do Centro Biomédico (CBI) com 43, do Centro de Tecnologia e Ciências (CTC) com 41 e do Centro de Educação e Humanidades (CEH) com 32 estudantes. Mendes Junior e Souza (2012, p.1) apontam que existe entre os cotistas uma "concorrência de moderada a alta" em relação aos cursos de maior prestígio, e uma "virtual ausência de concorrência" entre os cotistas em cursos de menor prestígio. Ainda segundo os autores, as cotas têm tornado mais acessível à presença de grupos desfavorecidos no ensino superior.

Se por um lado o fator carência tem sido um instrumento para que os estudantes em situação de pobreza ingressem na UERJ, por outro lado, impede que alunos que possuem características relacionadas à reserva de vagas optem pelas cotas devido ao critério econômico. Para Belisário (2005, p.66), a cota para os estudantes com deficiência deve estar relacionada "às suas condições particulares e não a ter ou não recursos financeiros [...]". Tendo em vista que 194 alunos ingressaram por cotas, obtemos o percentual de 61% de alunos que usufruíram desse tipo de vaga.

Entretanto, também há alunos que ingressaram por ampla concorrência. Nessa direção, o gráfico 11 traz a distribuição por Centro dos alunos com deficiência que optaram por esse tipo de vaga ou que não puderam ingressar pelas cotas por não atenderem à condição de carência.

Gráfico 11: Ingressantes de ampla concorrência da modalidade presencial por Centro (2004-2020.1)



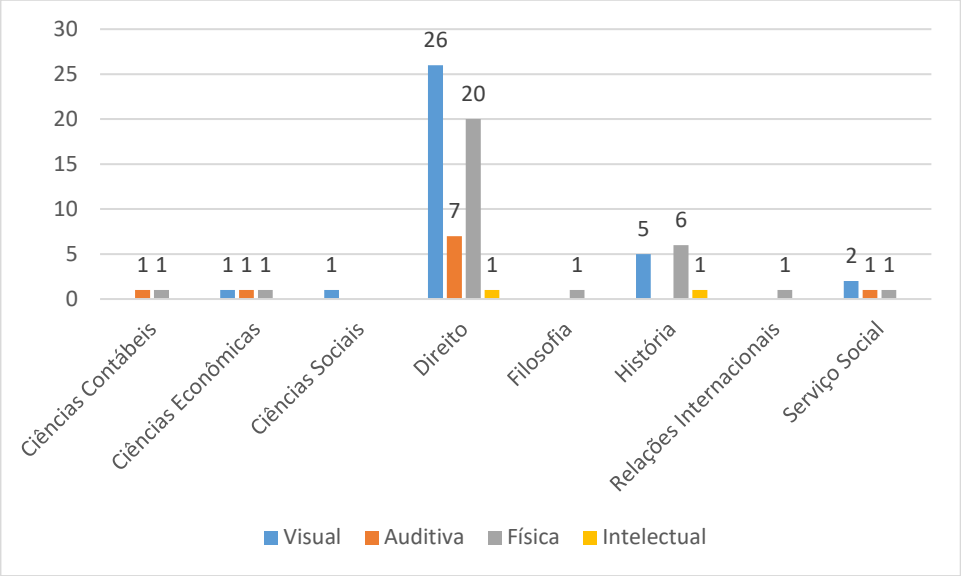
Fonte: elaborado pela autora (2021).

Destaca-se, nesse gráfico, a ausência de alunos com DI pelo ingresso de ampla concorrência. Observamos, diante desse cenário, a necessidade de que esses alunos recebam um atendimento sólido e eficaz na educação básica que lhes garanta a possibilidade de ingresso no ensino superior. As especificidades de alunos nessa condição *versus* a organização dos sistemas escolares brasileiros tornam mais complexa a sua adequação à cultura educacional unívoca (REDIG, 2019). Somado a isso, a descrença dos diversos setores sociais em relação a esses estudantes resulta na restrição dos espaços habitados por eles. Nesse sentido, Dantas (2013) sinaliza que o ingresso de alunos com DI na universidade abrange a participação de todos os envolvidos com mudança de conceitos e posturas.

4.1.7 Categoria 7: Curso

Tendo em vista os dados coletados, a última categoria da *Parte 1* é referente aos cursos escolhidos pelos graduandos com deficiência. Para tal, analisamos o ingresso dos alunos cotistas com deficiências da modalidade presencial em cada curso do CCS, que possui o maior número de estudantes nessa condição.

Gráfico 12: Ingressantes cotistas da modalidade presencial no CCS por curso (2004-2020.1)



Fonte: elaborado pela autora (2021).

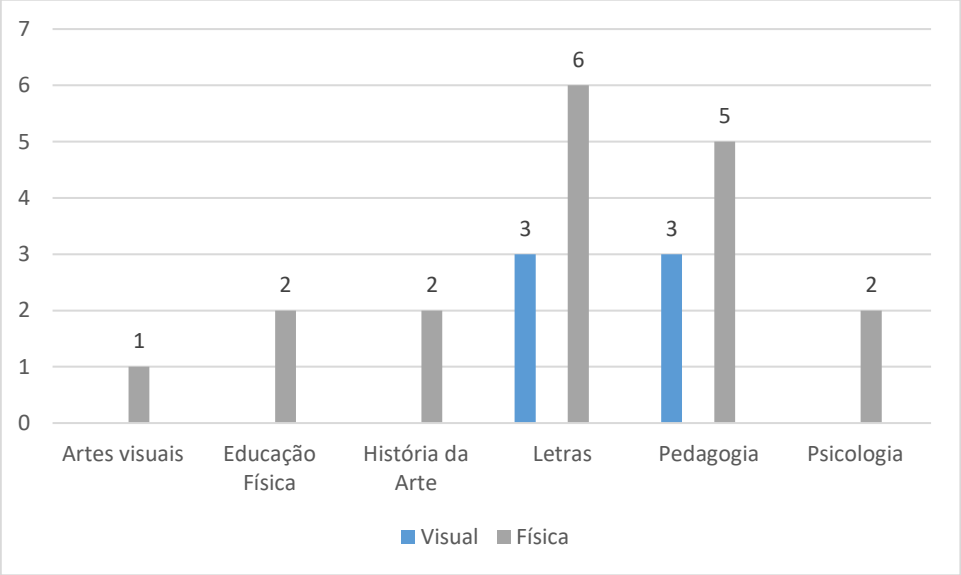
Observamos que o curso de Direito se destaca dos demais, com 54 discentes com deficiência, e que a DV é a que apresenta maior incidência, diferentemente das informações apresentadas nos gráficos anteriores, os quais a deficiência física acomete a maior parte dos estudantes. A escolha pelo curso de Direito nos aproxima dos resultados do estudo de Mendes Junior e Souza (2012), que define esse curso como de alto prestígio e, sendo assim, bastante procurado pelos estudantes. De Paula (2017) destaca que concluir um curso de prestígio possibilita aos grupos público-alvo da reserva de vagas maior mobilidade social, fator indispensável para a redução das desigualdades sociais no Brasil.

Baptistone e colaboradores (2017) indicam que o desconhecimento das reais possibilidades de um estudante com DV implica na existência de uma concepção equivocada da capacidade deste aluno quanto à aprendizagem. De acordo com o Ranking Universitário Folha, com a listagem dos melhores cursos de graduação do Brasil, promovido pela Folha de São Paulo, nos últimos dez anos, o curso de Direito da UERJ tem ocupado seguidamente o posto entre os dez melhores. A concentração de maior número de alunos cotistas com deficiência nesse curso reforça que, se ofertados condições[57]e recursos[58], os graduandos com DV podem apresentar potencial similar ou superior aos demais que não são cegos (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

57 Referimo-nos à reserva de vagas que possibilita que pessoas com deficiência concorram com candidatos que apresentam a mesma condição.
58 No caso dos alunos cegos/baixa visão: uso de materiais em Braille, ledor, transcritor, tempo adicional, prova ampliada,uso de lupa e outros recursos que forem necessários.

O CEH apresenta o maior número de alunos com deficiência que ingressou por ampla concorrência em seus cursos, sendo um total de 24. Em seguida, o CCS e o CTC com 21 alunos cada, e, por fim, o CBI com nove alunos. No próximo gráfico, podemos verificar a preferência por curso desses alunos no CEH, Centro com maior número de alunos com deficiência nessa modalidade de ingresso.

Gráfico 13: Ingressantes de ampla concorrência da modalidade presencial no CEH por curso (2004-2020.1)



Fonte: elaborado pela autora (2021).

A distribuição dos alunos nos cursos do CEH se apresenta de forma mais homogênea e com a incidência apenas das DF e DV. Podemos notar que 75 alunos, 39% do total de ingressantes, tiveram seu acesso por ampla concorrência, superando as dificuldades do processo seletivo para a entrada na Universidade. Heringer (2018) aponta como desafio para as IES públicas assumirem como parte de seu serviço à sociedade, a responsabilidade de receber e atender as necessidades e particularidades desse novo perfil de alunado que passou a integrar nas universidades. Dessa forma, o ensino superior poderá se transformar em um espaço de formação humana na perspectiva da educação inclusiva (REDIG, 2019).

4.2 **Quem são os atuais estudantes com deficiência da UERJ?**

Nesta seção, apresentaremos os números obtidos na *Parte 2* da análise quantitativa, *Análise da presença dos alunos com deficiência ativos na Universidade em 2020.1*, conforme as categorias 2) Tipo de deficiência; 3) Modalidade; 5) Vaga Ocupada; 6) Centro Setorial e 7) Curso apresentadas no fluxograma localizado no início deste capítulo, para assim, conhecermos

as informações referentes aos alunos com matrícula ativa na Universidade. Ressaltamos que as subdivisões das categorias 1) Ano de ingresso e 4) Situação não se aplicam para esses alunos, dessa forma, não faremos uso delas.

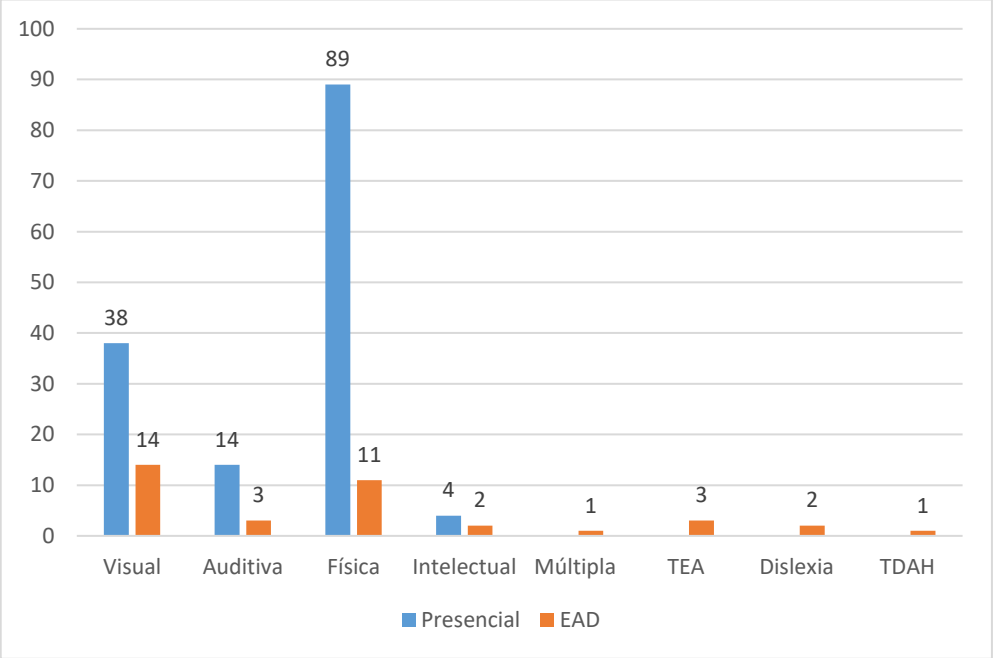
4.2.1 Categorias 2 e 3: Tipos de Deficiência e Modalidade

De acordo com o Censo da Educação Superior (INEP, 2020), o ingresso em cursos de graduação EaD tem se avolumado nos últimos anos. O número do total de ingressantes saltou de 16,1% em 2009 para 43,8% em 2019. Já nos cursos de graduação presenciais, no mesmo período, diminuiu 14,3%.

No que diz respeito à rede de ensino, na rede privada, 50,7% são ingressantes na modalidade EaD e 49,3% na modalidade presencial. Na rede pública, as novas matrículas representam 5,8% na EaD e 94,2% no presencial. Na UERJ, confirmando os dados apresentados no censo, os alunos com deficiência, em sua maioria, têm optado por realizar seus cursos presencialmente.

Em 2020.1, a Universidade contava com 182 alunos com deficiência ativos, sendo 145 com matrícula presencial e 37 EaD. No gráfico abaixo, podemos observar a distribuição desses estudantes por modalidade e incidência da deficiência. Verificamos que se mantém entre os alunos atuais a maior ocorrência da DF, seguida das DV e DA.

Gráfico 14: Alunos ativos por modalidade e deficiência em 2020.1



Fonte: elaborado pela autora (2021).

Destacamos que, na modalidade EaD, conforme observamos no gráfico, temos a presença de estudantes com NEE e com deficiência múltipla, o que não significa a ausência de alunos com essas características no ensino presencial, mas que esse controle e rastreio pode ocorrer de forma mais efetiva nos cursos EaD. Acreditamos que isso acontece porque os discentes dessa modalidade têm um acompanhamento mais próximo da Universidade devido à presença de tutores, presenciais e a distância, e por sinalizarem o atendimento que necessitam a fim de terem condições de cursar e concluir as graduações com suas especificidades educacionais.

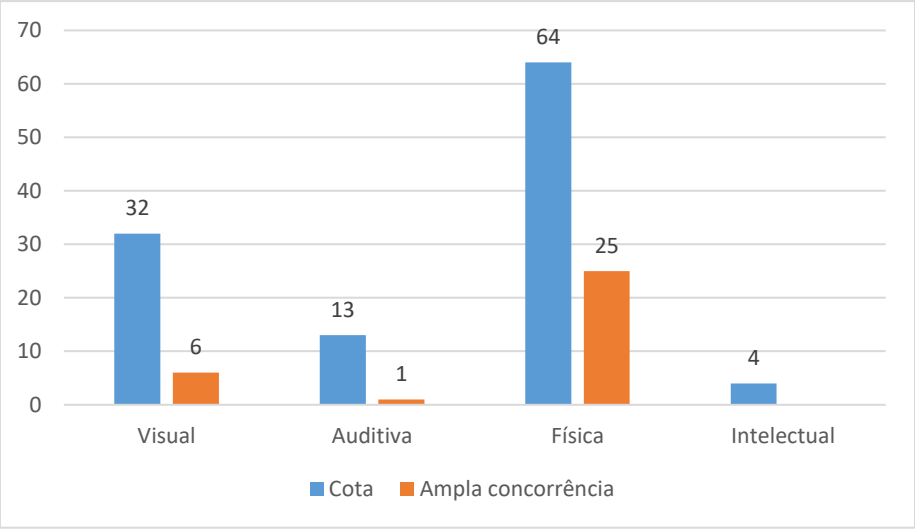
No caso dos estudantes dos cursos presenciais, essas necessidades muitas vezes podem ser minimizadas por sua presença e convívio com professores e colegas na Instituição. Vale a pena destacar que os alunos com NEE, de acordo com as regras da UERJ, não podem concorrer às vagas referentes às cotas, com isso, na modalidade presencial, talvez, esses estudantes não informem suas especificidades de aprendizagem para a Instituição e, consequentemente, não aparecem nos dados quantitativos.

A fim de facilitar o entendimento, nos próximos gráficos, apresentaremos os dados dos discentes com deficiência da modalidade presencial que estão ativos em 2020.1 na Universidade e, posteriormente, dos estudantes ativos da modalidade EaD.

4.2.2 Categoria 5: Vaga ocupada

Conforme apresentado no gráfico abaixo, dos 145 graduandos ativos na modalidade presencial, 78%, ou seja, 113 estudantes, ingressaram por cota, enquanto 22%, que equivale a 32 alunos, por ampla concorrência. Esses dados reforçam o que foi discutido anteriormente na *Parte 1*, que, por ser estabelecido o critério social da cota, muitas vezes o aluno com deficiência fica impedido de concorrer à vaga com vestibulandos na mesma condição por ultrapassar o limite da renda e, nesse caso, disputar a vaga com candidatos da ampla concorrência.

Gráfico 15: Alunos ativos na modalidade presencial por tipo de vaga em 2020.1

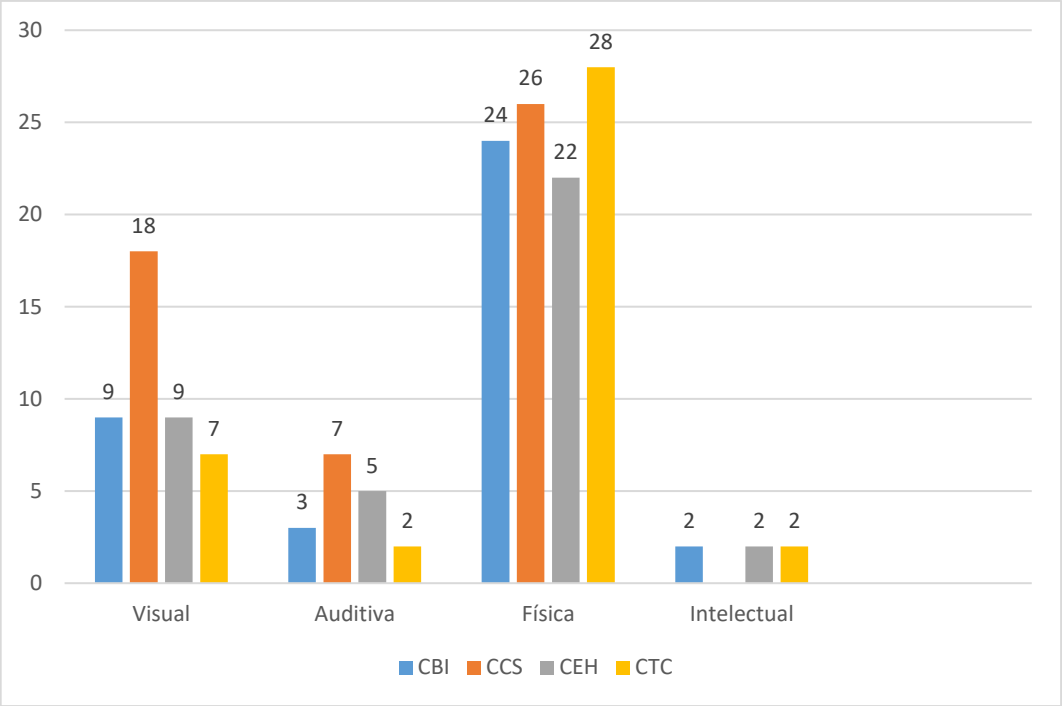


Fonte: elaborado pela autora (2021).

4.2.3 Categoria 6: Centro Setorial

No semestre de 2020.1, houve graduandos com deficiência matriculados nos quatro Centros Setoriais da Universidade. Nesse contexto, o CCS é o que possui o maior número de alunos, 51. Diferentemente do perfil do total de alunos que ingressaram na UERJ, que tinha o CBI na vice-liderança, o CTC ocupa o segundo lugar na preferência dos graduandos atuais da modalidade presencial, com 33 estudantes, seguido do CBI, com 32, e do CEH, com 29 alunos, conforme dados do gráfico abaixo.

Gráfico 16: Alunos ativos na modalidade presencial por Centro Setorial e deficiência em 2020.1



Fonte: elaborado pela autora (2021).

4.2.4 Categoria 7: Curso

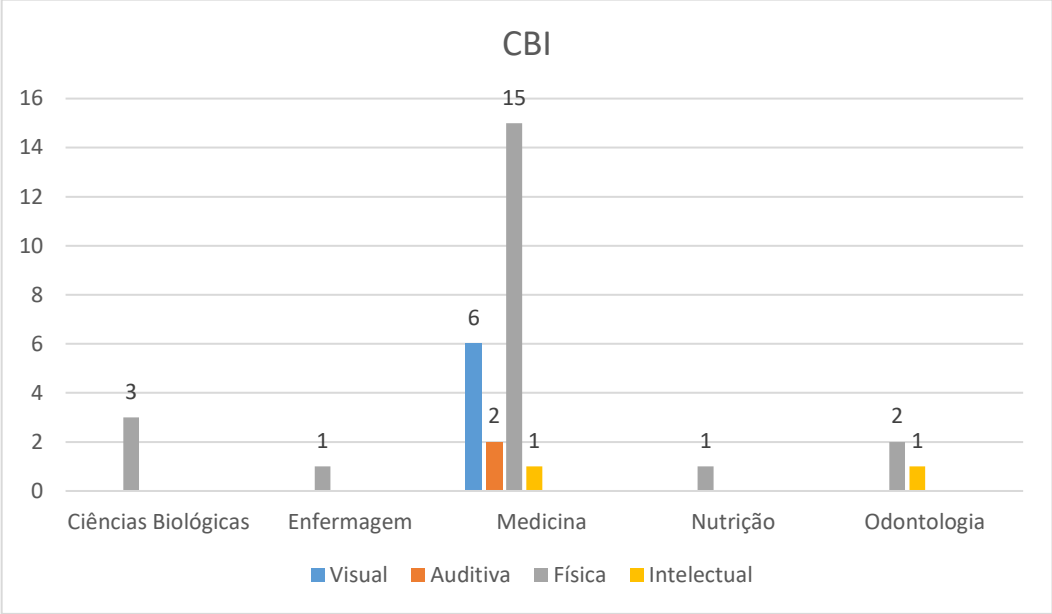
A UERJ oferece 32 cursos de graduação presencial, que, por se desdobrarem em diferentes habilitações, licenciaturas e bacharelados, somam 43 opções de formação. Desse total, a presença de discentes com deficiência se dá em 30 cursos, o que equivale a 69,7% das graduações.

Nos gráficos a seguir, traremos informações sobre o número de discentes com deficiência ativos em cada curso dos quatro Centros Setoriais da Instituição. Iniciamos pelo CBI, que abrange a graduação mais concorrida da UERJ, Medicina, e, em decorrência disso, é a que possui a maior nota de corte, ou seja, a nota mínima para a aprovação nesse curso é a mais alta dentre todos os ofertados pela Instituição.

Em 2019, a Resolução nº22 do Conselho Federal de Medicina – CFM incluiu no Código de Ética Médica, no capítulo 2, inciso XI, que "é direito do médico com deficiência ou com doença, nos limites de suas capacidades e da segurança dos pacientes, exercer a profissão sem ser discriminado" (CFM, 2019, p.20). Esse adendo assegura o exercício da profissão de médico aos sujeitos com deficiência e estimula o interesse desse público pela graduação. Uma campanha realizada pelo CFM apontou que, em 2019, 512 médicos dos 450 mil em atividade no Brasil possuem algum tipo de deficiência.

Na UERJ, 24 graduandos com deficiência cursaram medicina em 2020.1, tendo superado a altíssima concorrência para o ingresso na carreira. De acordo com o DSEA, no vestibular 2020, foi ofertado o total de 104 vagas para o curso chegando a 92,65 a relação candidato/vaga.

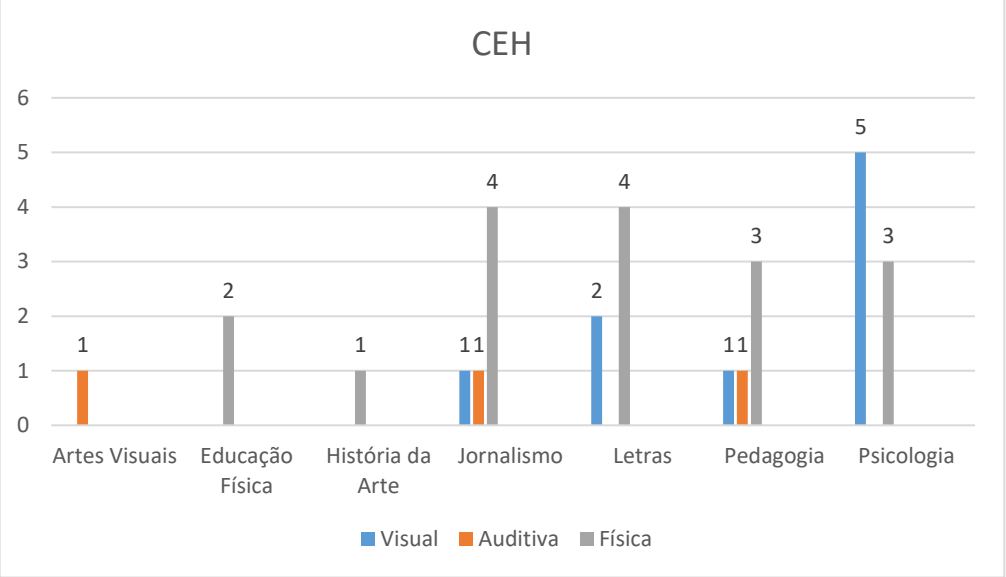
Gráfico 17: Alunos ativos na modalidade presencial por cursos do CBI em 2020.1



Fonte: elaborado pela autora (2021).

No CEH, apenas o curso de Relações Públicas não possui alunos com deficiência. Destacam-se as graduações de Psicologia e Jornalismo entre as mais concorridas da Instituição e que possuem o maior número de estudantes com deficiência no Centro, 8 e 6 alunos. A relação candidato/vaga para esses cursos foi de 25,35 e 20,98, respectivamente, no vestibular 2020, o que demonstra grande concorrência para ingresso nessas graduações.

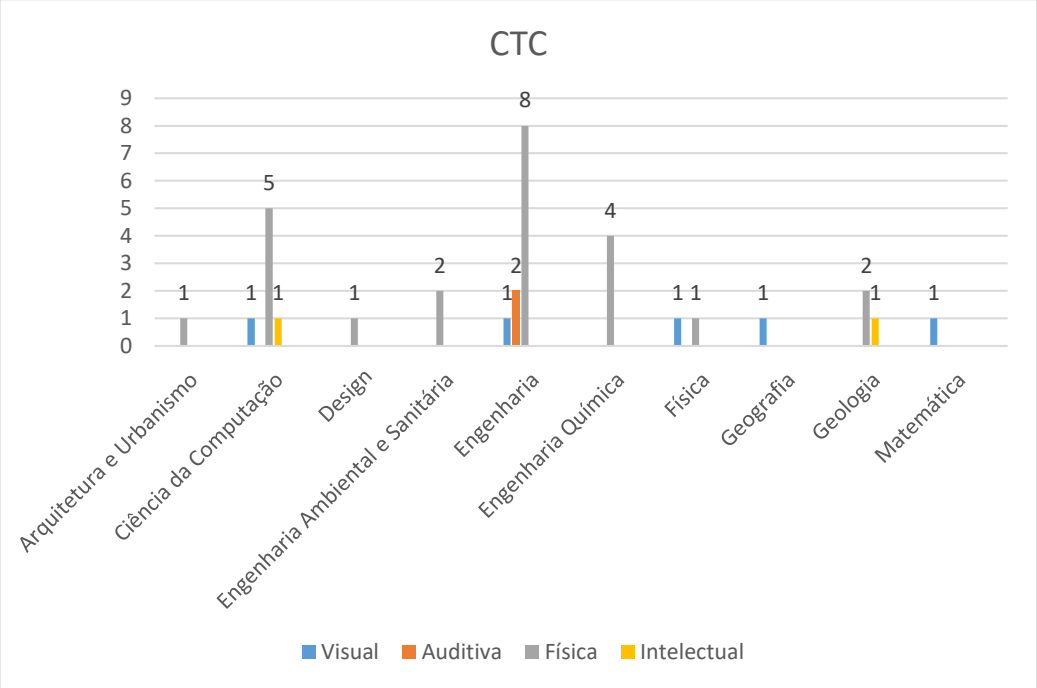
Gráfico 18: Alunos ativos na modalidade presencial por cursos do CEH em 2020.1



Fonte: elaborado pela autora (2021).

Dos 20 cursos oferecidos pelo CTC, em dez estão presentes graduandos com deficiência. O curso de Engenharia Civil é o que abrange o maior número desse alunado no Centro, com 11 estudantes, como pode ser visualizado no gráfico abaixo.

Gráfico 19: Alunos ativos na modalidade presencial por cursos do CTC em 2020.1

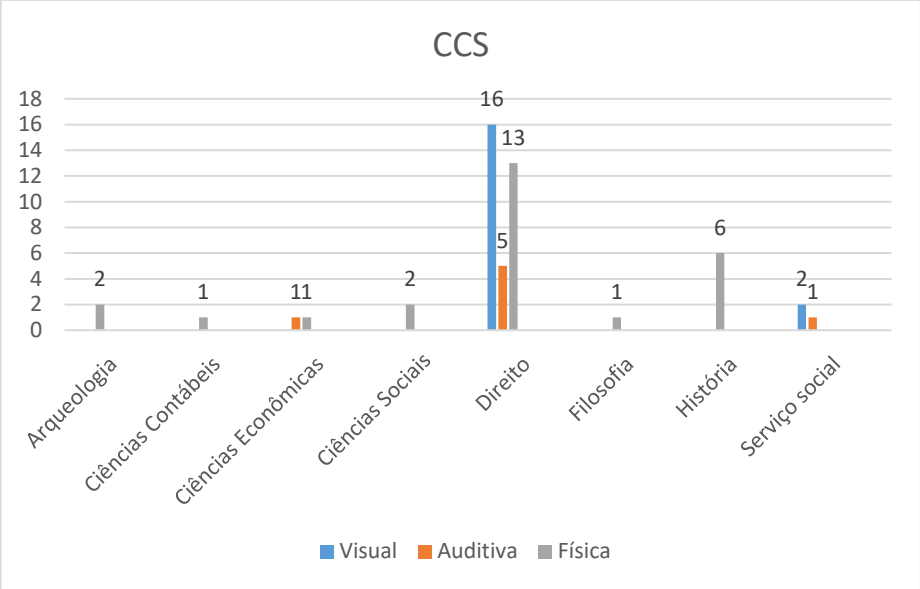


Fonte: elaborado pela autora[59](2021).

59 Engenharia refere-se ao curso de Engenharia Civil, mas, como na planilha enviada pela PR4 veio descrito apenas como Engenharia, preferimos manter essa nomenclatura.

Conforme apontado pelo gráfico 20, o CCS é o Centro que reúne o maior número de estudantes ativos com deficiência na UERJ. Dos 51 estudantes, 34 estão no curso de Direito, característica que se mantêm em todo o período analisado, de 2004 até os alunos atuais. Do total de cursos do Centro, apenas Administração e Relações Internacionais não têm a presença de graduandos com deficiência.

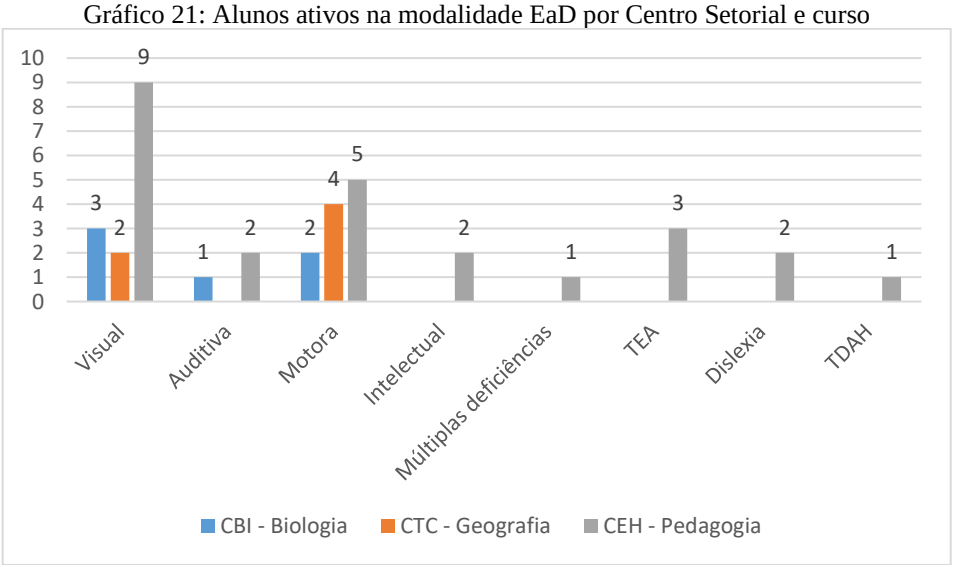
Gráfico 20: Alunos ativos na modalidade presencial por cursos do CCS em 2020.1



Fonte: elaborado pela autora (2021).

A seguir, no gráfico 21, apresentamos as informações referentes aos alunos ativos na Universidade, na modalidade EAD, em 2020.1.

Gráfico 21: Alunos ativos na modalidade EaD por Centro Setorial e curso



Fonte: elaborado pela autora (2021).

Segundo o Censo do Ensino Superior (INEP, 2020), as matrículas na modalidade presencial têm por característica estarem associadas a cursos de bacharelado, enquanto as matrículas EaD a cursos de licenciatura. Sobre as áreas de conhecimento geral, em ambas as modalidades, as mais comuns são: Negócios, Administração e Direito. Observamos que na UERJ se aplicam essas características, e, como visto, os cursos oferecidos na modalidade EaD são: Licenciatura em Pedagogia, Ciências Biológicas e Geografia. Diferentemente dos cursos presenciais em que predomina a incidência da DF, na EaD, como mostrado no gráfico 22, a maior parte dos estudantes apresentam DV, sendo 14 discentes em 2020.1. Do total de 37 alunos nessa modalidade, 25 estão matriculados no curso de Pedagogia.

Os alunos dos cursos de graduação do consórcio Cederj contam com atendimento pedagógico individual ofertado pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – NAI[60]. O NAI é o setor que atua na promoção de políticas e ações que efetivem a inclusão dos alunos do Consórcio Cederj, buscando garantir o acesso, a permanência e a conclusão dos estudantes com deficiência e com NEE no nível superior.

Após o ingresso dos estudantes, é feita uma anamnese, as necessidades são identificadas e a partir de então são realizadas adaptações de acordo com as necessidades de cada aluno, além do acompanhamento do tutor presencial do polo. Os graduandos com DI contam com o apoio da tutoria individualizada, que os auxilia nas questões relacionadas ao curso. As avaliações também são adaptadas conforme as necessidades dos estudantes (REDIG; DUTRA, 2018). Percebemos que os alunos da modalidade EaD, ainda que estejam *distantes*, podem, muitas vezes, ser melhor acompanhados do que na graduação presencial. Todavia, no caso da UERJ, a oferta dos cursos oferecidos na EaD ainda é limitada.

Tendo em vista os dados e a análise apresentados neste capítulo sobre a presença de alunos com deficiência na Universidade, podemos inferir que esse alunado transita nos mais diversos espaços da Instituição, contudo, questionamo-nos se efetivamente participam da vivência da Universidade, ou seja, se experimentam os processos, as dinâmicas, os fazeres e as práticas.Sob essa ótica, no próximo capítulo, teremos acesso às narrativas sobre a inclusão de discentes com deficiência na UERJ pela voz de seus próprios autores.

60Disponível em: https://www.cecierj.edu.br/nai/ Acesso em: 06 out 2021.

5 COM A PALAVRA, OS ALUNOS...

> As pessoas com deficiência buscam afirmação e querem ser ouvidas, como outras vozes da minoria, que precisam ser consideradas em uma sociedade democrática, como a que hoje vivemos neste país.
> *Omote*

Este capítulo tem como finalidade discutir a inclusão dos estudantes PAEE da UERJ a partir de seus próprios relatos, ou seja, analisaremos a etapa dos dados qualitativos. Nosso primeiro objetivo ao realizar as entrevistas foi o de ouvir desses estudantes como eles entendem seu processo de inclusão no ensino superior e seus desdobramentos em uma universidade pública, de qualidade e pioneira nas ações afirmativas de reservas de vagas. O segundo objetivo foi identificar como são desenvolvidas, na UERJ, ações para promover a permanência e a conclusão de curso para os alunos com deficiência ou condições atípicas ao desenvolvimento a partir das experiências dos próprios estudantes.

Dessa forma, abordaremos as categorias e subcategorias, a saber: 1- *Características socioeconômicas*: tipo de ingresso; recebimento de bolsa; motivações de escolha da Universidade e do curso; 2- *Características humanas*: relacionamento com professores, colegas e servidores; 3- *Características de acessibilidade*: acesso e locomoção no *campus* e métodos de ensino; 4- *Apoio especializado*: auxílio no vestibular e durante o curso; acesso e conhecimento acerca dos programas da Universidade; PAE; e 5- *Avaliação e sugestão*: aspectos positivos e negativos; pontos de melhoria.

5.1 **Características socioeconômicas**

5.1.1 Tipo de ingresso

Dos 12 estudantes entrevistados, oito ingressaram pelos 5% de vagas reservadas que englobam os estudantes com deficiência, e quatro por ampla concorrência. Ao serem questionados sobre os motivos de não terem ingressado por cotas, Ana e Sara informaram que a renda era superior ao limite estabelecido pela Universidade, Félix optou por ingressar pela ampla concorrência e André não conseguiu reunir toda a documentação solicitada.

> *Eu não consegui por causa da quantidade de documentos, porque pra você pegar o sistema de cotas você precisa de um monte de documentação e não só sua, né? Então*

> *na época, como somos só eu e meu pai e eu não fazia muita coisa em casa e tal, pela acumulação de tarefas ele não conseguiu ver a documentação. Daí eu entrei pela ampla concorrência.* (André, Letras Port./Esp.)

> *Depois de muita* ***luta***[61] *tive a minha, foi aprovada. Porque sabemos quão burocrático é, muita documentação, mas consegui graças a Deus.* (Lia, Jornalismo)

Como já discutido no capítulo 1, o ensino superior brasileiro teve como objetivo, ao ser criado, atender as demandas da elite social e econômica do país. No decorrer dos anos, tem-se buscado tornar esse segmento de ensino acessível aos outros grupos, no entanto, apesar de o ingresso de pessoas historicamente excluídas estar ocorrendo, a universidade continua se configurando como espaço social privilegiado (CUNHA, 2003).

As dificuldades para o ingresso no ensino superior alcançam os estudantes em geral, mas no caso dos vestibulandos com deficiência, além dos complexos exames de seleção, da concorrência acirrada e dos desafios de se cursar uma universidade, eles precisam reunir toda a documentação necessária para atender as normas da reserva de vagas. Essa triagem, no entanto, é necessária, uma vez que Oliveira e Loreto (2021) nos alertam sobre a importância de ações protetivas para a instituição e para o estudante com deficiência a fim de se evitar fraudes. A UERJ, após amplos debates com a sociedade civil e a comunidade universitária, criou, em 2021, a Comissão Permanente de Validação da Autodeclaração, que previne a fraude no ingresso na Universidade.

Nos relatos, pudemos perceber as adversidades de se fazer uso de um direito conquistado. Nesse sentido, segundo Reis (2019, p.128), "a universidade torna-se no dia a dia um lugar de resistência e transformação". Nesse processo, a UERJ conta atualmente com 113 estudantes com deficiência cotistas que venceram essa *luta*.

5.1.2 Bolsa permanência

Como o próprio nome – bolsa permanência – sugere, o auxílio, criado em 2004, tem por objetivo contribuir para a permanência dos estudantes que ingressaram pela reserva de vagas, ou seja, que atendem ao critério de vulnerabilidade social e precisam do recurso disponibilizado para cobrir parte das despesas que envolvem cursar uma graduação.

61 Utilizaremos negrito no texto para destacar recortes de alguns relatos. Esses destaques foram selecionados pela pesquisadora.

Apenas uma estudante, dos oito cotistas, não recebe a bolsa permanência. Joana, que estava no primeiro período no semestre letivo de 2020.1, informou não ter conhecimento sobre a existência do benefício.

> *Não, eu não tenho conhecimento disso não. Ninguém nunca me informou.* (Joana, Psicologia)

A assistência estudantil, segundo Barqueiro (2015), possibilita que o estudante advindo da classe trabalhadora, ao ingressar no ensino superior, tenha as condições necessárias para a sua permanência e formação acadêmica. No entanto, a falta de comunicação e de acompanhamento do aluno com deficiência pode resultar em prejuízos para o estudante e até mesmo na descontinuidade do curso. O compartilhamento de informações entre os setores seria de suma importância nesse caso, pois, ao realizar a matrícula, a estudante seria orientada a procurar o PROINICIAR ou, ainda, poderia ter seus dados enviados ao setor, via sistema, evitando que a estudante ficasse sem o benefício.

5.1.3 Motivação: escolha da Universidade

De acordo com o *Center for World University Rankings (CWUR)*[62], a UERJ é apontada como a oitava melhor universidade do Brasil e ocupa a 13ª posição na América Latina e Caribe, o que torna a Instituição bastante atraente. Outro fator de interesse é que a Universidade é pioneira na adoção de práticas inclusivas, como a política afirmativa de reserva de vagas, que possibilita que o estudante com deficiência concorra com candidatos em igualdade de oportunidades (SANTOS, 2012).

Dentre os estudantes entrevistados, a qualidade da Instituição, seu corpo docente e sua tradição foram fatores considerados no momento da escolha:

> *Eu escolhi fazer direito na UERJ porque é uma faculdade pública, é a melhor do Brasil no curso de Direito, tem os melhores professores do Brasil.* (Felipe, Direito)

> *[...] todas as informações em relação às faculdades de Direito do Estado do Rio de Janeiro, elas todas, apontaram sempre a UERJ como sendo uma grande referência não só no Estado do Rio de Janeiro, mas no país. Faculdade de excelência [...]* (João Batista, Direito)

62Ranking mundial de instituições de ensino superior que desde 2012 avalia as universidades considerando aspectos como qualidade de ensino, empregabilidade dos egressos, qualidade acadêmica e desempenho em pesquisa e produção científica. Disponível em https://cwur.org/ Acesso em 19 out 2021.

Para alguns discentes com deficiência, a cota fez toda a diferença para que realizassem o sonho de cursar uma universidade.

> *Eu prestei vestibular como a maioria dos vestibulandos para diversas universidades, né? E a UERJ foi a que eu consegui entrar e creio que pelo sistema de cotas [...].* (Hermes, Jornalismo)

> *Eu quis fazer na UERJ, porque lá tem mais oportunidade. Ainda mais pra gente deficiente [...].* (Joana, Psicologia)

> *A UERJ é pioneira nas normativas, é a primeira a ter esse tipo de cota. Quando eu soube disso, eu falei: "eu vou para UERJ!" Eu foquei muito na UERJ, depois que eu vi na faculdade que existe um lugar que incentiva a estar ali dentro, por isso que eu escolhi a Uerj, por causa dessas ações afirmativas, e mesmo antes de entrar eu me senti muito bem acolhida.* (Lia, Jornalismo)
> *Assim, eu não queria fazer faculdade particular, então se eu não tivesse passado pra UERJ, eu não estaria fazendo faculdade hoje, porque eu não teria condições.* (Rafael, Jornalismo)

Observamos que as políticas afirmativas de reserva de vagas têm um papel fundamental no ingresso de sujeitos com deficiência no ensino superior, visto que é presente na fala dos estudantes cotistas entrevistados que, se não fosse pela reserva de vagas, talvez não teriam chegado à universidade. Desse modo, a reserva de vagas para esses sujeitos no ensino superior contribui para a política de educação inclusiva e para a democratização no acesso, em conformidade com os princípios constitucionais e a garantia dos direitos das pessoas com deficiência (PEREIRA, 2007; FERES JÚNIOR; ZONINSEIN, 2005).

A localização com acesso a diversos bairros da cidade realizado por diferentes meios de transporte (ônibus, metrô, trem) também aparece como um fator determinante na escolha pela Instituição:

> *[...] é a universidade pra qual consigo me locomover com mais facilidade aqui da minha casa, porque é só pegar um ônibus aqui perto e eu desço na porta da UERJ. E no caso, pra fazer letras na UFRJ eu teria que me mover do centro da cidade pra lá. Na UniRio até é prático, mas não tanto, então a UERJ era a melhor opção.*(André, Direito)

> *Acessibilidade mesmo, ela é a mais fácil porque eu posso ir de ônibus, de trem, sabe? É um local de fácil acesso.* (Hanna, Psicologia)

> *Escolhi a UERJ principalmente pela proximidade de casa.* (Félix, Geografia)

> *[...] Acabei vendo uma vantagem maior nisso, porque eu posso pegar o metrô e descer diretamente na UERJ.* (Sara, Pedagogia)

> *Porque a UERJ fica mais perto da minha casa, né?! Questão de locomoção.* (Ana, Letras Port./Esp.)

Se, para esses estudantes, ter fácil acesso a Universidade foi um fator que motivou suas escolhas, é preciso refletir sobre os estudantes com deficiência que moram em áreas afastadas ou de difícil acesso à Instituição: ficariam esses sujeitos fora do ensino superior por suas limitações? Segundo Oliveira (2009, p.162), a cidade pode revelar-se como uma barreira à inclusão educacional. A autora destaca que "para corpos limitados em seus movimentos, o deslocamento pela cidade nas atuais condições do transporte público pode impedir ou retardar a continuidade do processo de escolarização". Desse modo, podemos inferir que privilegiada não é a localização da Universidade, mas os estudantes que, por morarem próximo ou terem opções de locomoção e de transporte, conseguem acessar a UERJ facilmente.

5.1.4 Motivação: escolha do curso

A escolha pelo curso de graduação, normalmente, não é uma tarefa fácil para os vestibulandos, pois envolve diversos fatores que podem influenciar em sua formação acadêmica, como qualidade da instituição, concorrência, mercado de trabalho, dentre outros. No caso dos estudantes entrevistados, a motivação pelos cursos ocorre principalmente por dois fatores: o sonho, muitas vezes de infância, que se se manteve no decorrer da educação básica, e as oportunidades no mercado de trabalho:

> *[...] essa questão do Direito né, na verdade é um sonho né, sempre. Desde adolescente.* (João Batista, Direito)

> *Sempre gostei da área de comunicação. Meu objetivo na verdade é fazer televisão, sempre fui fã de televisão, sempre gostei de conversar, fazer perguntas, conhecer histórias. Então na hora de me profissionalizar foi no jornalismo que encontrei esse caminho. Lugar que eu posso falar, que eu posso escrever, onde eu posso apresentar ideias, opiniões para televisão.* (Hermes, Jornalismo)

> *Porque é uma profissão que me identifico, eu gosto. É uma profissão que me ajudou muito. É uma coisa que eu gosto muito.* (Joana, Psicologia)

> *É um curso meio que eu sempre quis fazer, que sempre que perguntavam: "Ah, o que você quer fazer?". Assim não é nem questão só de querer fazer jornalismo, mas assim eu não conseguia me imaginar fazendo outra coisa, sabe? Eu não conseguia me imaginar fazendo outros cursos. Eu sempre fui de falar muito, de gesticular, de gostar de saber das coisas, de informar e tal. Então foi isso, eu nunca tive um outro caminho pra fazer, sempre foi o que eu mais me identificava, não é nem tipo nossa morria de paixão, mas ao mesmo tempo eu não conseguia me imaginar fazendo outra coisa. Então não tinha realmente o que fazer, sabe?*(Rafael, Jornalismo)

> *Sempre me interessei muito pela temática [...]* (Félix, Geografia)
> *Eu sempre gostei do espanhol, o meu colégio que eu estudei minha vida inteira é de origem hispânica, então eu sempre tive contato. Sempre gostei de ver novelas*

> *mexicanas e essas coisas, aí eu me interessei pelo espanhol, então eu sempre tive contato.* (Ana, Letras Port./Esp.)
>
> *Bom, eu escolhi Direito, porque abre um leque de oportunidades para pessoa com deficiência, ou seja, abre várias oportunidades, várias frentes de trabalho.* (Felipe, Direito)
>
> *Eu sou formada em Administração, e eu trabalhava em escritório na área administrativa e aí eu comecei a perceber que a psicologia poderia me abrir um espaço pra poder trabalhar, voltar ao mercado de trabalho.* (Hanna, Psicologia)

As experiências vivenciadas no percurso escolar dos estudantes também podem definir o seu futuro acadêmico. Reis (2019, p.103) afirma que "a trajetória da escolarização na Educação Básica é marcada por barreiras pedagógicas. Isso pode ser uma motivação para a escolha de Licenciatura em Pedagogia":

> *Porque eu sempre gostei de lidar com educação, principalmente com crianças, e* ***eu sempre via muita coisa errada na escola em geral****. Então decidi estudar pedagogia e tentar meio que modificar essas coisas erradas.* (Sara, Pedagogia)

No caso de outra estudante, as experiências foram positivas e ela tem o objetivo de alcançar outras pessoas:

> *[...] em relação à minha deficiência física também, porque pelo menos na aula de educação física eu sempre fui muito bem aceita e ali eu me achava, mesmo com uma certa limitação,* ***eu sempre tive muito desejo de ajudar outras pessoas****, eu tinha dificuldades, porque eu sou diferente, então quando você é diferente você acaba entendendo melhor as outras pessoas. Então, eu acredito que cursar educação física pra mim, seria a melhor opção justamente por causa dessa diferença que eu carrego.* (Kelly, Ed. Física)

Nesses relatos, observamos que, por motivações diferentes, os estudantes escolheram seus próprios caminhos em relação à sua formação universitária, determinando sua vontade e expectativa para o futuro com base em suas próprias experiências de vida. Desse modo, confirmam o preâmbulo da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009a), que reconhece a importância da autonomia, independência e liberdade para as pessoas com deficiência fazerem as suas próprias escolhas.

5.2 **Características humanas**

Frequentemente, as pessoas com deficiência se deparam, em seu cotidiano, com atitudes de preconceito, discriminação e exclusão. Essas ações são consideradas como barreiras atitudinais, que se configuram, de acordo com a LBI (BRASIL, 2015), como comportamentos

que podem dificultar ou inviabilizar a participação social dos sujeitos com deficiência nas mesmas condições que as demais pessoas.

As interações socioeducacionais podem determinar a presença ou não de pessoas com deficiência no ambiente acadêmico. Omote (2005, p.388) destaca que “o meio social representado por diferentes segmentos se constitui em um dos fatores mais decisivos para a construção da educação inclusiva”. Desse modo, é necessário que se cultive culturas inclusivas, tratamento igualitário e antidiscriminatório no ensino superior a fim de se superar a exclusão educacional presente neste segmento de ensino.

5.2.1 Relacionamento com os professores

As relações sociais e interpessoais acolhedoras são consideradas fundamentais para a construção de um espaço inclusivo. Conforme Omote (2005), dentro da comunidade escolar, os professores são de extrema importância para a promoção desse espaço. Nesse sentido, Reis (2019) evidencia que a convivência saudável entre professores e alunos contribui para a permanência e o sucesso no processo ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência e dos demais.

A relação com os docentes no espaço universitário é apontada pelos discentes entrevistados como uma experiência de receptividade e acolhimento.

> *Isso varia muito, porque assim tem um processo que é natural, é o processo de identificação maior com certos professores, né? E eu sou uma pessoa que eu tenho uma facilidade de me comunicar assim. Eu tenho um problema pra começar a me comunicar, mas uma vez que eu começo, eu consigo levar tranquilamente uma conversa, então esses professores que a gente ganha mais afinidade e tal**, eu consegui estabelecer uma relação muito boa** e aí consequentemente até conforme você vai estabelecendo uma relação melhor, o próprio professor vai tendo mais facilidade de adaptar o método dele pra funcionar contigo.* (André, Letras Port./Esp.)

> *Eu me senti muito acolhida pelos professores. Todos eles me trataram com muito carinho, com muita atenção. Alguns, é claro, a gente se achega mais, outros nem tanto, são mais reservados, mas até agora não tive nenhum professor que me destratou por conta da minha deficiência, a princípio*. (Kelly, Ed. Física)

> *Eu tenho um relacionamento muito bom com os meus professores, sabe? [...] eu nunca tive problema com os professores não. A gente se relacionou sempre muito bem, e eu tenho muito bom trato com os meus professores, graças a Deus.* (João Batista, Direito)
> *É claro que tem professores que a gente se aproxima mais, acaba gostando, pegando um vínculo, mas assim são poucos os professores que eu posso dizer assim "aí não gosto, não gostei desse professor" e tudo mais. Sempre me dei bem com a maioria, a maioria sempre foi atenciosa. A galera é muito capacitada, a gente tem grandes doutores, grandes nomes da ciência na UERJ. Sempre me dei bem, nunca tive nenhum problema grave com eles não, sempre tive uma **relação saudável** que eu lembro com saudade, com prazer, com alegria*. (Hermes, Jornalismo)

> *A minha relação é das melhores.* (Felipe, Direito)
>
> *Com meus professores é muito boa [...].* (Rafael, Jornalismo)
>
> *Então, os professores sempre ajudam quando tem alguma necessidade, eu não vi até agora nenhum recusar e a minha relação com eles é boa. Eles são bem pacientes comigo [...].* (Sara, Pedagogia)

Oliveira (2009), em seu estudo sobre a UERJ, identificou a indiferença e falta de apoio dos professores no relato dos estudantes entrevistados. Acreditamos que fatores como o crescimento no número de discentes PAEE nas salas de aula, os constantes debates sobre o tema, a elaboração de novos documentos legais e as pesquisas realizadas nessa temática tenham contribuído para uma mudança de postura e prática educativa no corpo docente da Instituição.

5.2.2 Relacionamento com os colegas

Tendo em vista o conceito de normalidade que permeia a sociedade, a trajetória de estudantes com deficiência no ensino superior tem sido marcada por diversas perspectivas na vivência social desse contexto, algumas positivas e outras negativas. A relação e o contato entre os estudantes com deficiência e seus pares são marcados, segundo Ribeiro e Gomes (2017), por signos e simbolismos que podem despertar a atenção ou provocar o afastamento entre esses sujeitos.

> *Dalí saíram amizades de fato, que eu fui na casa, que me chamou pra aniversário, inclusive tem alguns programas que a pandemia estragou, mas me chamam para aniversário. Amigo assim de: "Pô estou aqui perto de você, desce aí vamos dar uma volta". Sabe? Coisa que eu nunca tive antes.* (André, Letras Port./Esp.)
>
> *Eu fiz grandes amigos na faculdade, grandes amigos professores, grandes amigos colegas de curso, grandes amigos de outros cursos, grandes amigos funcionários, grandes amigos.* (Felipe, Direito)
>
> *Fiz amizade, ainda bem! A UERJ une as pessoas certas.* (Lia, Jornalismo)
>
> *Eu fiz muitos amigos na faculdade. Fui muito bem recebido, minha vida mudou completamente depois que eu entrei, porque eu nem era tão sociável assim. Mesmo com a deficiência, mas sei lá por diversos motivos não era tão sociável assim. Olha que falta de dinheiro também, porque bem ou mal na UERJ com a bolsa né, tipo melhorou um pouco o nosso condicionamento, né, então isso ajudou um pouco. E hoje eu tenho tipo muito amigos e de diversas formas, não só pela minha deficiência, mas também porque eu sou LGBT[63], eu sou homossexual também. Sinto um ambiente muito inclusivo, sabe? Me sinto muito incluído, tanto nessa questão da deficiência*

63 LGBT é o acrônimo utilizado para se referir às pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e travestis, que consistem em diferentes tipos de orientações sexuais.

> *quanto da questão da sexualidade eu nunca me senti diferente das pessoas por uma coisa ou pela outra. Tudo realmente como tem que ser de igual pra igual, ninguém sentindo pena de mim [...].* (Rafael, Jornalismo)

> *Tem um grupo de amigos que a gente continua se falando pelo WhatsApp ou às vezes pelo telefone, a gente liga. Inclusive projeto de trabalho para diante, né? [...] alguns colegas, alguns amigos que eu fiz, até hoje a gente tem um bom relacionamento e eu amo eles.* (João Batista, Direito)

Redig (2021, p.84) aborda que as experiências vivenciadas no âmbito acadêmico, como as amizades, podem desenvolver importantes habilidades para a vida e também redes de contatos profissionais. Para a autora "o que precisamos é valorizar as relações construídas e as vivências universitárias, pois é assim que desenvolveremos habilidades fundamentais para a vida independente e a nossa própria identidade".

Há relatos, entretanto, em que a postura de alguns colegas foi excludente e preconceituosa. Omote (2005, p.390) destaca que "evidentemente, não é o simples contato que por si só garante mudança de atitudes na direção favorável. Dependendo da natureza da experiência e das informações obtidas, as atitudes sociais podem se tornar mais negativas". Kelly, aluna de educação física, passou por situações em que foi preterida na atividade coletiva por estudantes, devido à sua deficiência.

> *[...] já tive situações dentro de um coletivo, de uma aula prática, onde o professor tinha passado uma atividade e dividido em grupos e a bola tinha que passar por todos do grupo. E assim, pra mim, qualquer jogo de bola com a mão é um pouco complicado, porque você não vai segurar a bola, dependendo do tamanho, com uma mão só.* Então como eu não tenho a outra, sempre é um pouco mais dificultoso. ***A bola não chegava em mim.*** *Inclusive foi na aula de handebol, a bola não passava por mim, e até então eu achava que era só uma tática de jogo, mas aí eu comecei a perceber que a bola ia pro gol* ***sem passar por mim****. E não era a regra, a regra era ter que passar por todos. Aí o professor parou a aula, ele já tinha percebido, mas não tinha dito nada, e falou o que estava acontecendo. Que a bola não estava chegando em mim e que estava quebrando a regra,* ***e aí eu percebi que não era sem querer, era intencional.*** *Justamente porque se passasse por mim a probabilidade de cair no chão seria maior. Também como já aconteceu em outra aula, de vôlei, nem era aula, era um momento de lazer nosso e aí um colega meu fez uma brincadeira de mau gosto que na época* ***me feriu bastante e eu não soube lidar, fiquei chateada.*** *Eu estava no bloqueio e aí a bola passou justamente pelo lado que não tinha mão, e aí eu achei engraçado, mas ele não gostou. Ele falou: "****Você não tem nem que estar no bloqueio, você não tem nem uma mão****. Como você está no bloqueio?" No momento da raiva ele não viu o que ele estava falando e todo mundo que estava perto saiu brigando com ele. Foram esses dois momentos, assim como outros mínimos que eu não dou muita ideia, mas já aconteceram algumas situações desagradáveis.* (Kelly, Ed. Física)

O trecho acima demonstra claramente o estigma e a discriminação em relação à aluna com deficiência, e, segundo ela, não foram fatos isolados, já aconteceram em outras situações. Essas atitudes são consideradas como barreiras na efetivação do processo de inclusão desses

estudantes no ambiente acadêmico. As barreiras atitudinais, segundo Ribeiro (2016, p.9), manifestam-se "por meio de comportamentos e atitudes que dificultam, impedem, 'embarreiram' a participação plena, o exercício da cidadania, a inclusão educacional, o empoderamento da pessoa com deficiência no Ensino Superior".

Pieczkowski e Naujorks (2014) salientam que não é a deficiência em si que gera a exclusão, e sim o que ela representa para a sociedade. Na concepção das autoras, os sujeitos com deficiência são categorizados e estigmatizados por sua deficiência, independentemente do seu grau de comprometimento e de suas habilidades. Pela ausência de um membro, a aluna de Educação Física teve sua posição no jogo questionada pelo colega, que contestou sua presença naquele espaço.

Também é possível perceber as implicações que o preconceito causa na pessoa com deficiência, Kelly relata sua tristeza e chateação geradas pelos episódios discriminatórios. Para Glat (2009, p.20) "os efeitos dos estigmas físicos e comportamentais são produto de uma interação entre os limites impostos pela natureza intrínseca do desvio e as avaliações e expectativas da sociedade em relação a essas pessoas".

Em seu relato, a estudante menciona, ainda, a intervenção do docente no contexto da aula, que parou o jogo e questionou a atitude dos demais alunos, impedindo que a situação perdurasse, porém, não indicou nenhuma estratégia real para que Kelly, de fato, participasse do jogo. Omote (2005) ressalta a importância do papel desempenhado pelo professor ao mediar as relações no ambiente escolar a fim de que a convivência seja produtiva para todos os envolvidos.

Há outros relatos, no entanto, em que a parceria de colegas de turma é fundamental para a efetiva participação do discente com deficiência nas atividades, no acesso aos materiais de estudo e na realização de provas. Nesse sentido, Omote (2018) destaca que as atitudes sociais são elementos essenciais para a construção de uma cultura inclusiva.

> *Eu tive na minha turma, amigos que foram assim, sabe, fundamentais para que eu pudesse chegar até aqui na minha faculdade, que é a fase de conclusão de curso.* (João Batista, Direito)

> *Na faculdade tem uma vantagem, é muito comum a prova em dupla, então isso me ajuda muito, porque eu faço a dupla com um colega de sala e a gente vai fazendo junto e aí o trato com os colegas inclusive, é até mais fácil.* (André, Letras Port./Esp.)

> *[...] Alguns alunos acabam vendo alguns materiais, tipo: "Olha o professor falou que tem uma xerox em tal lugar, mas a gente tem que fazer material digital". Aí alguns alunos mandavam pra mim, mas era assim, bem meio que numa corrente. Meio que se ajudando [...]* (Hanna, Psicologia)

> *Eles me ajudam tanto que, assim, o professor passa matéria no quadro né? Então eles copiam... Eu tiro xerox e foto do caderno dos colegas e passo a limpo em casa.*(Ana, Letras, Port./Esp.)

As narrativas nos permitiram identificar que a colaboração dos sujeitos envolvidos no ambiente acadêmico é essencial para a plena participação dos alunos com deficiências no contexto em que se inserem. Nesse sentido, Oliveira (2009, *grifo da autora*) destaca a "necessidade de criação de efetivação de ações políticas que tomem como *problema* a ser enfrentado por toda a comunidade acadêmica, a transformação das atitudes e dos comportamentos e a formação de posturas solidárias e colaborativas".

5.2.3 Relacionamento com os servidores

Os servidores não docentes da UERJ ocupam três diferentes categorias na Instituição: Auxiliar Técnico Universitário, Técnico Universitário e Técnico Universitário Superior. Esses profissionais são responsáveis pelo atendimento às demandas de docentes, alunos e público em geral da Universidade, tal como para seu funcionamento, logo, o contato com os servidores se dá diariamente, em todas as esferas da Instituição. Perguntamos aos estudantes entrevistados como eles avaliam o atendimento prestado pelos servidores.

> *Eu fui muito bem atendida.* (Ana, Letras Port./Esp.)

> *Eu acho que o pessoal atende bem lá.* (Hanna, Psicologia)

> *Eu achei que a minha experiência até agora foi muito boa, as pessoas que trabalhavam lá na biblioteca eram muito atenciosas. Lá na secretaria por enquanto estão sendo atenciosas, sabe? Foi bom.* (Joana, Psicologia)

> *Graças a Deus eu tenho um relacionamento muito bom com a direção da Faculdade de Direito da UERJ. Quando eu fui fazer a matrícula respondendo à sua pergunta inicial, os servidores da secretaria eles se disponibilizaram a me auxiliar de fazer as coisas na seleção das matérias e aquele processo todo que a gente faz escolha de matéria e, desde então né, eu sempre tive um tratamento muito bom... muito bem adequado com o pessoal da secretaria de Direito. Eu nunca tive problema com eles não.* (João Batista, Direito)

> *Super bem, super tranquilo [...].* (Kelly, Ed. Física)

> *Eles atendem bem. Quando eu preciso ir na coordenação, perguntar alguma coisa na secretaria, trocar a matéria, eles me atendem bem [...] e a coordenação também atendeu bem.* (Sara, Pedagogia)

Para outros estudantes, a experiência não tem sido tão positiva:

> *A maioria dos funcionários me atende bem, houve alguns episódios em que fui prejudicado por pormenores burocráticos, mas por parte do atendimento dos funcionários não houve nenhum problema.* (Félix, Geografia)

> *6 numa escala de 0 a 10 [...] eu acredito que esse trabalho dos técnicos e servidores numa universidade pública com o passar do tempo ele acaba se tornando maçante, não tem nada de inovador né. E isso influencia no seu modo de trabalho, quando algo não muda a gente já fica um pouco ranzinza e acaba refletindo isso no trabalho, às vezes a gente leva palavra atravessada. Por isso 6.* (Lia, Jornalismo)

> *O pessoal do administrativo principalmente, é uma galera que lida com bastante naturalidade inclusive, até... Vamos dizer assim no mau sentido né, aquele pessoal que é grosso com todo mundo é grosso com a gente também, mas se parar pra pensar isso é até bom.* (André, Letras Port./Esp.)

Um dos estudantes com quem conversamos precisou formalizar uma reclamação na Ouvidoria da Instituição por conta do atendimento recebido na secretaria do seu curso.

> *Olha, é complicado porque na própria FCS, eu já fui na ouvidoria reclamar do funcionário da FCS, que não tem paciência, que não quer te ouvir, que parece que não quer trabalhar. Tipo assim "se vira" eu estava com problema na inscrição de disciplina, o cara em vez de me ajudar ele falou: "Ah é isso, no próximo período você faz, para de reclamar". Como assim?! Entendeu? Então acho que falta um pouco de boa vontade mesmo, de cumprir a tarefa. Não sei se pela aquela estabilidade, funcionário público, ser mais velho não sei o quê.* (Hermes, Jornalismo)

Os trabalhadores terceirizados que desempenham funções como ascensoristas, limpeza e manutenção também são citados na fala dos estudantes.

> *Já conversei com umas faxineiras lá da UERJ, elas conversam, numa boa. Algumas têm um parente especial. E aí trocam ideias comigo.* (Sara, Pedagogia)

> *Eu às vezes tenho mais dificuldade com os terceirizados, tipo quando você chama o elevador, pessoal da limpeza, que é uma galera que sente mais* ***dificuldade de lidar com a gente assim*** *[...]* (André, Letras Port./Esp.)

André, contudo, compreende que algumas falhas no atendimento recebido são decorrentes do desconhecimento, por parte dos funcionários, de como lidar com as necessidades específicas dos alunos:

> *No caso de você pegar alguém novo, é aquela coisa que eu falo,* ***não sabe lidar*** *[...], mas a galera que já está lá há mais tempo, que é o que é bem comum né? É uma galera que já lida com mais naturalidade. [...] No caso dos terceirizados, é um trabalho mais precarizado também, né?*

Ribeiro e Gomes (2017) salientam que a resistência à inclusão ocorre em diversos setores da sociedade e que são geradas por preconceito, desinformação e inflexibilidade dos modelos educacionais. Essa resistência, segundo os autores, é fomentada e difundida no meio

social, o que dificulta a inclusão educacional dos estudantes com deficiência. Percebemos, nos relatos dos estudantes, a necessidade de capacitação dos servidores e terceirizados para o atendimento a esses discentes. Santos (2010, p.126) destaca que "todas as práticas sociais envolvem conhecimento e, nesse sentido, são também práticas de saber".

Se, por um lado, o capacitismo[64] tem a presença muito marcante na sociedade, por outro lado, é possível observar que, muitas vezes, a pessoa com deficiência fica dependente da sua própria sorte e não recebe um tratamento que atenda às suas necessidades educacionais. Contudo, todos os alunos deveriam receber o mesmo atendimento na UERJ. Percebemos também, pelos relatos, que, em algumas situações, o atendimento não é realizado de forma satisfatória, não pelo fato de o estudante possuir uma deficiência, mas porque esse é o tipo de tratamento para qualquer aluno. Todavia, a cooperação dos pares, professores, servidores/funcionários, é essencial para que os discentes com deficiência superem as barreiras que possam emergir no cotidiano e participem plenamente do contexto universitário (OLIVEIRA, 2009).

5.3 **Características de acessibilidade**

O conceito de acessibilidade de acordo com a LBI (BRASIL, 2015) no art. 3º, inciso I, é entendido como:

> Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:
> I – Acessibilidade: 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.

Compreendemos, dessa forma, que a acessibilidade significa a possibilidade de a pessoa com deficiência se locomover e participar com autonomia nos ambientes em que se insere, ou seja, é a eliminação das barreiras que podem impedir a presença desses sujeitos de forma plena e efetiva na sociedade. Barcellos (2012, p.177) acrescenta que, por permitir o acesso aos demais direitos, a acessibilidade é um direito instrumental, pois "é o mecanismo por meio do qual se

64Capacitismo se refere a atitudes preconceituosas que discriminam as pessoas com deficiência como incapazes (MELLO, 2016).

vão eliminar as desvantagens sociais enfrentadas pelas pessoas com deficiência, pois dela depende a realização dos seus demais direitos [...]".

Para as IES, a Portaria nº 3.284/2003 (BRASIL, 2003) determina a acessibilidade como requisito para autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos, a fim de que se garantam "condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições". Assim, a universidade tem a responsabilidade de efetivar políticas institucionais que assegurem o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão de curso dos alunos com deficiência, garantindo a esses estudantes um espaço livre de barreiras.

5.3.1 Acesso e locomoção no *campus*

A fim de compreendermos a existência, ou não, de barreiras arquitetônicas e o modo como os estudantes lidam com essas dificuldades, perguntamos aos entrevistados se eles consideram o *campus* Maracanã acessível. Para isso, levamos para a discussão o acesso, desde a entrada da Universidade até a circulação nas salas de aulas, nos corredores, nas bibliotecas, nos laboratórios, no Restaurante Universitário (RU), nos sanitários, e o que mais trouxerem de possibilidades. Como resultado, as falas se voltaram às adaptações e transformações arquitetônicas necessárias para facilitar a locomoção e a utilização dos espaços da Instituição.

Os discentes com DV destacaram a importância do piso tátil e da sinalização em Braile para a autonomia de sua locomoção pela Universidade, todavia, em comparação com outros locais da cidade, a UERJ estaria na média, segundo alguns estudantes.

> *Olha eu acho que é... assim, não é perfeita, mas é acima da média assim...deixa eu pensar na média da cidade, é bem acima da média, mas é ainda muito, muito deficitária. [...] e isso acaba fazendo com que arquitetura que vai receber a sua metodologia não seja acessível para esse tipo de pessoa. Então falta por exemplo identificação nas salas tem uma série de dificuldades principalmente daquele prédio, aquele prédio lá que funciona a parte acadêmica da UERJ, vamos dizer assim. Os laboratórios eu raramente uso, só o de idiomas, que eu acho aceitável até não dou nota 10 não, mas é aceitável.* (André, Letras Port./Esp.)

> *A UERJ é mediana, as salas de aula não. Tem que ter piso tátil que nem tem piso tátil no metrô. Ela é meio acessível.* (Felipe, Direito)

> *Olha eu consigo, depois que gravei, porque à princípio, de primeira foi difícil. Mas depois eu fui gravando algumas coisas e hoje eu consigo.* (Hanna, Psicóloga)

> *Não acho não, sinceramente. Eu acho que poderia melhorar muito mais do que é. Em termos de acessibilidade, principalmente com deficiente visual. Botar um piso tátil, botar as coisas que passe na parede, escrita em Braille. Sabe?* (Joana, Psicologia)

> *Eu acho que todo espaço público, ele carece muito de adaptações e a UERJ também não é diferente né? É um espaço que eu acho que ainda precisa muito de algumas adaptações para nós deficientes visuais, e eu acredito que para outras deficiências também, né? O que que acontece, a gente acaba tendo uma memória visual dos espaços e a gente se vale dela e a gente consegue circular com uma relativa independência, não absoluta, mas uma independência relativa dentro do espaço, mas normalmente a gente se vale de ajuda e de auxílio de colegas, mas a universidade, ela precisa realmente de linhas de marcação nos espaços, no chão, aquelas linhas são muito importantes e durante todo esse tempo né, a gente sempre questionou o porquê que a universidade não tem essas linhas de acesso aqui. Para nós deficientes visuais é super importante o acesso. Agora a gente não ter essas linhas de acesso realmente nos limita um pouco, mas eu acho que com o desenvolvimento dos trabalhos a partir dos alunos né? Engajados, interessados na causa como você e outros eu acho que em algum momento a gente vai conseguir chegar, com certeza*. (João Batista, Direito)

Percebemos que os estudantes com DV se valem de suas memórias visuais e do apoio de outras pessoas para se locomoverem e acessarem os espaços da Universidade, já que a falta de acessibilidade em diversos locais da Instituição não lhes confere total autonomia.

Sobre os discentes com DF, dois informaram não encontrar barreiras na acessibilidade decorrentes de suas deficiências: o estudante Rafael, que apresenta um leve comprometimento no lado direito dos membros superiores e inferiores, e a aluna Kelly, que tem ausência de parte do membro superior esquerdo. Em relação aos demais, a estudante Ana aponta dificuldades em um dos acessos a Universidade, que evidencia a obstrução de seu direito de ir e vir, visto que ela precisa aguardar até que um funcionário abra o portão para a sua saída. Já a estudante Lia relata a impossibilidade no alcance de mobiliários, como balcões e vidros das portas.

> *A saída pra ir pro metrô é o que mais me incomoda na UERJ, porque eu uso essa saída para ir embora e ela* ***não tem acessibilidade****. Então eu tenho que dar a volta por trás do teatro para chegar até o metrô. Não tem nenhuma acessibilidade, normalmente eu saio 10:40 da noite e as saídas de lá estão fechadas. Então eu tenho que esperar alguém vir abrir a porta para eu poder sair, e isso demora, o segurança né no caso, e isso demora muito.* (Ana, Letras Port. /Esp.)

> *A maioria do espaço é acessível porque tem rampa e por causa das rampas e elevadores, mas eu acredito que as portas em si não, porque as portas de sala de aula, portas para entrar nos laboratórios, enfim, as portas da UERJ sempre têm aqueles quadradinhos né, para você ver o professor né, e eu não consigo, porque esse negócio é* ***muito alto*** *então para saber qual é o professor que tá dando aula, eu sempre tenho que abrir a porta e é um ponto ruim que eu não considero acessível. O que você falou dos balcões da biblioteca ou aquele balcão do Hall do queijo que geralmente as pessoas que vão fazer pré-matrícula ou alguma coisa assim... Quando passa no vestibular... Aquele balcão que é em frente ao laboratório de informática sabe, né? Bom então aquilo* ***não é acessível*** *os espaços da UERJ eu não considero acessível, só os comuns que são as rampas.* (Lia, Jornalismo)

Os relatos vão de encontro ao que Dischinger e Machado (2006, p.36) apontam como barreiras arquitetônicas, que são "representadas por elementos arquitetônicos físicos ou de desenho espacial que dificultam, ou impedem, a realização de atividades desejadas de forma independente causando diversos tipos de restrições". Nesse sentido, é importante pontuar a necessidade de novas reformas e adaptações na estrutura da Universidade para atender o público crescente de alunos com deficiência na Instituição.

Sabemos que parte da edificação da UERJ se mantém original, datada de sua construção. A partir desse cenário, a fim de atender às recomendações de documentos norteadores, como as normas da NBR nº 9050 da ABNT, que trata da acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos, foram feitas alterações para atender aos pressupostos do desenho universal. Todavia, as adaptações realizadas não se mostram eficientes para a criação de um ambiente acessível em sua totalidade, que permita a livre circulação e participação de todos os sujeitos que se inserem naquele contexto, como previsto nos elementos normativos.

O RU foi apontado por alguns alunos como o único local totalmente acessível da Universidade e como local que atende as necessidades específicas de diferentes deficiências. Atribuímos a isso, o fato de o RU ser uma construção recente (2011) na Instituição, o que faz com que atenda todos os princípios de acessibilidades previstos nos documentos legais.

> *Eu acho que o lugar com mais preocupação de acessibilidade hoje em dia é o restaurante universitário. Lá tem piso tátil, tem indicações em braile. Tem um protocolo dentro pra gente. Tem um protocolo bem estabelecido de ir e ajudar e ter sempre alguém destacado pro caso de aparecer mais de uma pessoa com deficiência visual ao mesmo tempo. Eu acho que é o lugar mais organizadinho da faculdade.* (André, Letras Port./ Esp.)
>
> *O Bandejão eu acho acessível.* (Lia, Jornalismo)
>
> *No Bandejão você se serve, mas a bancada é bem baixinha para você pegar os pratos, tudo mais.* (Hermes, Jornalismo)

Um estudante, no entanto, relatou que mesmo ouvindo de seus colegas que o RU é um local acessível, ele não se sente seguro para frequentá-lo. O discente revela ter medo e vergonha de se *arriscar*, devido à forma como a sociedade trata a pessoa com deficiência.

> *A minha deficiência, tipo, meu braço direito, é muito fraco, né,fisicamente falando. Então assim, não tenho a mesma força de carregar algumas coisas, então, até se desse com uma mão só, a maioria das coisas, eu consigo me virar com uma mão só, mas tem coisas que não. A bandeja do refeitório eu não conseguiria carregar, a chance de deixar cair no chão é enorme. Meus amigos sempre falaram que lá tem atendimento, mas eu mesmo tinha um receio próprio, sabe? Assim tipo... sei lá ...* ***virar o centro das atenções****, eu não sei, na hora* ***bate um medo****. Eu nunca dei a chance né?*

> *Pra saber como era, eu meio que já com medo para **evitar algo de acontecer**, eu já evitava, porque pra mim era mais cômodo. (Rafael, Jornalismo)*

O preconceito presente no dia a dia, implícito ou explícito, supostamente inocente ou evidente, contribui para a construção e consolidação do descrédito em relação à pessoa com deficiência, que busca, então, proteger-se dos processos de discriminação que possam ocorrer. Conforme Goffman (2013) citado por Ribeiro e Gomes (2017, p.21):

> O indivíduo estigmatizado pode descobrir que se sente inseguro em relação à maneira como as outras pessoas o identificam. Além disso, é provável que ele sinta que está em "exibição". Diante dessa interação, o indivíduo estigmatizado pode responder antecipadamente através de uma capa defensiva, pode tentar corrigir a sua condição de maneira indireta, por meio de seu esforço pessoal, para superar as adversidades e provar que é capaz, ou então, reagir com agressividade ou retraimento.

Para Padilha e Sá (2013, p.156), é "importante destacar que um *desvio social* constituindo-se leva invariavelmente à construção de um estigma como consequências explicitadas ao longo da vida desses sujeitos". Dessa forma, mesmo que o ambiente ofereça condições de acessibilidade, o estigma e a discriminação que historicamente acompanham a pessoa com deficiência e atribuem a ela o sentimento de incapacidade, colocam-se como obstáculos para a sua plena participação em contextos sociais, como a própria universidade.

5.3.2 Métodos de ensino

Sassaki (2005, p.23) apresenta a acessibilidade metodológica, no contexto educacional, como a eliminação de barreiras nos métodos e nas técnicas de estudos, que corresponde "a 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.". Desse modo, essa acessibilidade está diretamente relacionada à atuação docente e à forma como os professores promovem os processos e recursos educacionais em sala de aula.

Esse tópico gerou controvérsia entre os relatos dos estudantes entrevistados. Quatro dos doze alunos com quem conversamos (Hermes, Lia, Félix, e Rafael,) informaram que, por terem comprometimentos considerados pela sociedade como leves, a metodologia de ensino aplicada por seus professores os atendia bem. Joana, que cursava o seu primeiro semestre como aluna da UERJ em 2020.1, não chegou a ter aulas presenciais e, dessa forma, as aulas realizadas no PAE atenderam suas necessidades. André, Hanna e João Batista, todos com DV, relataram

dificuldades com os materiais disponibilizados pelos docentes, o uso do quadro e a recusa de alguns professores na gravação das aulas.

> *Não o método não, a gente consegue fazer, mas é muito conversando com o professor, mas **o método não é nada acessível**. Só no caso, nas raras vezes, em que a gente pega um professor que os PDFs não são escaneados. PDFs escaneados no caso da gente que é cego é impossível, mas via de regra se usa muito esquema no quadro e isso não é nada acessível.* (André, Letras Port./Esp.)

> *Não, não acho. Eu acho que a **dificuldade maior é o material disponibilizado**. Porque assim que eu entrei, eles nem colocavam material em formato digital, eles sempre colocavam lá na xerox, era assim. O material tá na xerox, em 2016 e aí eu tinha que dar um jeito e pegar esse material que tá na xerox e às vezes eu tentava digitalizar e comprava com a tia da xerox e quando chegava em casa pra digitalizar as xerox estavam super claras, então assim eu gastava dinheiro à toa.* (Hanna, Psicologia)

> *Os professores, eles ainda têm alguma dificuldade de lidar com essas questões, né, quando eles fazem **anotações no quadro** a gente fica meio que perdido e normalmente a gente utiliza de um gravador, quando os professores autorizam. Normalmente a maioria dos professores autoriza a gente fazer o uso de um gravador para a gente poder gravar as aulas e consequentemente depois a gente ouvi-los e se valer de estudos. E alguns professores enviam matérias, **textos escaneados** deixando a gente sem muito recurso, a gente acaba tendo que se utilizar mesmo dos colegas, da boa vontade dos amigos. Agora em relação à questão tecnológica, ou seja, do professor usar de algum meio ou de alguma técnica que possa nos auxiliar no período de aulas, normalmente não.* (João Batista, Direito)

Observamos que condutas que não gerariam implicações na prática acadêmica dos professores, como, por exemplo, o envio de arquivo digital, que possibilita o uso de programas de leitura, e a substituição do uso do quadro por exposição oral, que permite a interação do aluno cego, podem repercutir no desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência e no seu direito de participação, de pertencimento e de aprendizagem.

Ribeiro e Gomes (2017, p.27-28) enfatizam que "a partir do momento em que o professor desconsidera as especificidades de aprendizagem dos discentes no planejamento e na execução de suas aulas, há um processo de naturalização da deficiência e negação dos limites decorrentes dela". Nessa perspectiva, a acessibilidade pedagógica fundamenta-se em considerar a diversidade de características dos estudantes e contribuir para o desenvolvimento das potencialidades do educando com deficiência. Esse movimento exige que o professor (re)formule sua prática pedagógica com base no sujeito, tendo em vista as especificidades de cada estudante (SCOTT JR, 2011).

Alves e Souza (2004, p.121) acrescentam que, nas atuais tendências educacionais, "a educação para todos é, também, a educação para cada um [...]". A universidade precisa, nesse sentido, como modalidade transversal e colaborativa, criar condições para que o educando com deficiência permaneça na instituição e aprenda conforme as suas possibilidades.

Dois discentes, no entanto, relataram ser bem atendidos pelos professores, ainda que alguns relutem que as aulas sejam gravadas. Os estudantes se mostraram satisfeitos com os métodos de ensino.

> *Olha,* ***os métodos de ensino são os melhores****, pelo menos no meu curso. Até porque eu levo meu gravador, gravo as minhas aulas, os professores são acessíveis. Tem alguns professores que não gostam que gravem as aulas deles, mas aí eu falo: "É meu direito gravar as suas aulas","É meu direito, tá lá no constitucional lá". Eu digo pro professor que está na constituinte.* (Felipe, Direito)

> ***Sou muito bem atendida****. Quando eu não consigo fazer um dever, de um jeito os professores procuram adaptar para eu conseguir fazer, logicamente eu sou desafiada, tem o esforço que é muito importante para o aluno, mas tem a adaptação necessária para eu conseguir entender as coisas. Eles fazem um ótimo trabalho de inclusão lá na Pedagogia. Teve até uma reunião com meus pais.* (Sara, Pedagogia)

Glat e Blanco (2007, p.30) reforçam que, para a oferta de um ensino de qualidade que contemple todos os alunos, sem exceção dos estudantes com deficiência ou outras condições atípicas ao desenvolvimento, a instituição de ensino "precisa reorganizar sua estrutura de funcionamento, metodologia e recursos pedagógicos, e, principalmente, conscientizar e garantir que seus profissionais estejam preparados para essa nova realidade". Temos, nessa perspectiva, que a universidade é o local profícuo para se pensar em estratégias diferenciadas, pois ela é a formadora de profissionais que atuarão no ensino, no caso das licenciaturas e da pedagogia, e na capacitação para o mercado de trabalho, no caso dos demais cursos. Dessa forma, é necessário repensar as práticas pedagógicas utilizadas nesse espaço com o objetivo de construção de metodologias inclusivas.

5.4 **Apoio especializado**

De acordo com a LBI (BRASIL, 2015), devem ser assegurados pelos sistemas de ensino, currículos, métodos, técnicas e recursos educativos que atendam às necessidades e especificidades dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento[65] e altas habilidades/superdotação. As práticas pedagógicas devem ser efetivadas, segundo a lei, por docentes habilitados e apoio especializado em todos os níveis, a fim de atender os estudantes em igualdade de oportunidades.

65Termo utilizado na LBI. Entretanto, atualmente, utilizamos a terminologia Transtorno do Espectro Autista.

> Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II – aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (BRASIL, 2015).

5.4.1 Auxílio no vestibular e durante o curso

Melo e Gonçalves (2013, p.87) ressaltam que, nas IES, a inclusão desse alunado deve considerar adequações desde o ingresso, por meio do vestibular, bem como no decorrer do curso, "de modo a garantir os apoios necessários para o desenvolvimento e terminalidade com sucesso de sua formação na graduação preparando-o para o mercado de trabalho".

Sobre o atendimento especializado no momento do vestibular, sete estudantes entrevistados fizeram a solicitação e informaram que foram atendidos.

> *Sim, solicitei. Acho que o tempo adicional não, mas o* ***ledor*** *sim.* (André, Letras Port./Esp.)
>
> *A minha escrita é mais lenta, então eu pedi* ***transcritor****.* (Ana, Letras Port./Esp.)
>
> *Tive, tive atendimento especializado. A UERJ ela prepara um aluno, que se inscreve, para ser o nosso* ***ledor*** *e o nosso* ***transcritor****. Eu pedi também uma hora adicional, pedi todos os direitos que eu tenho.* (Felipe, Direito)
>
> *Pedi* ***ledor****,* ***transcritor*** *e* ***tempo adicional****.* (Hanna, Psicologia)
>
> *Ah sim, eu usufruí desses direitos todos, do* ***ledor****, do* ***transcritor****, do* ***tempo adicional****.* (Joana, Psicologia)
>
> *Sim, sim. Quando eu fiz o vestibular, naquela parte inicial que é o exame de qualificação, eu fiz uso, né, desses auxílios que a universidade oferece, que foi o auxílio de* ***ledor*** *e* ***transcritor*** *das minhas provas, para fazer as anotações no caderno de resposta e consequentemente depois quando fiz o vestibular foi feito a mesma coisa, né? Eu tive um ledor e alguém para transcrever a minha... a minha... a minha prova de respostas.* (João Batista, Direito)
>
> *Solicitei* ***Tempo Adicional****,* ***ledor*** *e* ***pessoa para escrever****.* (Sara, Pedagogia)

A utilização desses suportes nas provas de vestibular é fundamental para que os candidatos PAEE realizem os certames com acessibilidade instrumental, definida por Sassaki

(2002) como superação das barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo, concedendo qualidade no processo de inclusão no ensino superior.

Ao serem questionados se já solicitaram/necessitaram de algum recurso da Universidade no decorrer da graduação, constatamos que não há um movimento da Instituição em prol da oferta de profissionais de apoio especializado. Quando os professores não destacam monitores de suas disciplinas para auxiliarem a leitura ou a transcrição das provas, são os próprios estudantes que precisam levar esses profissionais ou recorrer ao PRB. A LBI (BRASIL, 2015), assegura, no entanto, a oferta de profissional de apoio para estudantes com deficiência matriculados em qualquer nível ou modalidade de ensino. Verificamos, portanto, que nesse aspecto, a UERJ precisa repensar os suportes oferecidos para esses estudantes, com a finalidade de atender a demanda apresentada por eles nos aspectos acadêmico e social para que possam participar efetivamente do contexto em que se inserem.

> *Em qualquer prova eu levo **o notebook pra sala pra fazer prova** e aí eu falo pro professor: "Professor quais são as perguntas?"; "As perguntas são essas e essas aqui". No máximo a minha prova mais complexa, com mais problemas pra fazer, vamos dizer assim, foi uma de 10 questões de múltipla escolha e tal, mas aí a professora destacou uma **monitora para fazer comigo em outra sala**, porque ela não achou bom eu fazer no computador - que é uma insegurança até que natural, né? E aí destacou a monitora pra a minha ledora ser como se fosse no vestibular e tal. E aí ela foi lendo pra mim e eu fui ditando minhas respostas.* (André, Letras Port./Esp.)
>
> *Sim. Para as aulas eu **gravo** pra quando chegar em casa ou estiver no trem, porque eu vou de trem. E aí eu consigo ouvir novamente ou então transcrever algumas aulas que eu sabia que ia ter mais dificuldade, aí eu fazia a transcrição.* (Hanna, Psicologia) *Somente as adaptações feitas no momento da aula foram suficientes.* (Kelly, Ed. Física)
>
> *Eu comecei a precisar no período emergencial, quando eu comecei a ter dificuldade de prestar atenção no conteúdo por tá prestando atenção em casa e não na faculdade. Para as matérias de políticas públicas, ao invés de ter que ler os textos que tinham uma linguagem muito complicada para uma pessoa do meu transtorno, eu só teria que assistir os vídeos e fazer escrever um texto do que eu entendi da matéria nesse período.* (Sara, Pedagogia)
>
> *É tudo igual aos demais alunos, não tenho restrição quanto a isso não. A única coisa que eu preciso é de uma **sala separada**, porque eu falo enquanto o **escriba** escreve, para não atrapalhar os demais. **Sou eu que levo**, ou alguém, ou algum monitor, ou algum bolsista do professor daquela matéria em questão que disponibiliza também, **mas em nenhum momento a UERJ disponibilizou**.* (Ana, Letras Port./Esp.)
>
> *Os professores preparam de acordo com as necessidades. E eu também, no começo, na primeira aula eu me identifico, falo a minha deficiência. E falo com o professor assim que acaba a aula: "Professor eu posso fazer a sua prova pelo e-mail? **Ou o Sr. quer que eu arrume uma pessoa** que leia a sua prova pra mim, ou você me dá a prova?". Aí ele fica... - Eu dou 3 opções, ou ele me dá a prova, ou ele me passa a prova por e-mail, eu faço por e-mail e envio pra ele ou peço um ledor, mas aí o ledor fica da preferência dele ou da minha. Se for da minha, eu peço o pessoal do Rompendo Barreiras pra ser meu **ledor** e faço a **prova na sala dos professores**.* (Felipe, Direito)

> *As provas que são aplicadas para nós, os trabalhos, realmente a gente precisa do auxílio de transcritores né? Ou seja, se o professor não aplicar prova oral, né? Que é raro o professor fazer aplicação de prova oral, na grande maioria, parece basicamente é quase que uma regra dos professores, eles designam um monitor para aplicar a prova para gente. Quando ele designa o monitor, aí ele faz a leitura da prova, acessa aos códigos né? Porque a gente não faz isso por meio de computadores, essas coisas são feitas realmente de forma física. E aí, os monitores nos auxiliam dessa forma ou* ***quando não são monitores são alunos lá do rompendo barreiras que fazem isso pra gente. A gente solicita com antecipação, a gente faz essa solicitação*** *e os professores autorizam a aplicação de prova dessa forma, né? A gente reserva uma sala normalmente é um espaço na sala dos professores e lá eles aplicam a prova para gente, a gente faz essa utilização de aplicação de prova.* (João Batista, Direito)

Os recursos de apoio especializado são determinantes para o aprendizado dos estudantes com deficiência e outras condições atípicas, mas, para seu sucesso no percurso acadêmico, é necessário que estejam aliados ao trabalho pedagógico. Em pesquisa realizada sobre a percepção dos docentes acerca da inclusão em uma universidade pública do interior de São Paulo, Poker, Valentim e Garla (2018) constataram que os docentes se sentem inseguros e despreparados para ensinar esse alunado e que requerem apoio e suporte da instituição. As autoras atribuem essa dificuldade à formação deficitária de docentes em relação à educação inclusiva.

A presença crescente de estudantes PAEE nas universidades exige que as instituições desenvolvam ações com vistas a tornar o ensino superior um espaço mais democrático e inclusivo. Destacam-se a formação de profissionais especializados, o debate entre toda a comunidade acadêmica e a produção cientifica sobre o tema, além da difusão de propostas na perspectiva inclusiva.

5.4.2 Acesso e conhecimento acerca dos programas da Universidade

A UERJ, no intuito de gerar condições de permanência ao alunado da graduação, consolidou diversas iniciativas de apoio aos seus estudantes. Destacamos aqui o PROINICIAR e o Rompendo Barreiras (PRB), contudo, no capítulo dois, apresentamos também outros projetos, como laboratórios e núcleos com essa mesma finalidade.

O PROINICIAR é um Programa de Iniciação Acadêmica que administra, coordena e propõe ações de apoio acadêmico, além de planejar e gerenciar os recursos financeiros destinados aos estudantes que ingressaram por cotas. O PRB desenvolve ações que propiciam a remoção de barreiras que possam se apresentar no processo de inclusão dos discentes com deficiência. Pesquisas têm mostrado que programas e projetos de assistência estudantil são essenciais no contexto do ensino superior por contribuírem para a permanência dos estudantes

e pela melhora de seu desempenho acadêmico (BARBORSA, 2009; AMARAL, NASCIMENTO, 2010; VASCONCELOS, 2010; IMPERATORI, 2017).

Questionamos aos alunos entrevistados se conhecem e/ou utilizam os serviços do PROINICIAR e constatamos que apenas os estudantes que ingressaram pela reserva de vagas, ou seja, os que recebem a bolsa permanência, conhecem o programa, com exceção de Joana, conforme especificamos mais acima. Dos sete estudantes cotistas beneficiados, três participaram de cursos/oficinas ofertados pelo programa.

> *Eu conheço, foi o primeiro momento que a gente como aluno cotista e calouro... é o primeiro contato que a gente tem com o departamento interno da UERJ, porque é por ele que a gente abre a conta bancária para receber* ***bolsa permanência****. Eu já fiz um curso de produção cultural.* (Lia, Jornalismo)
>
> *Sim, eu fui no PROINICIAR. Eu utilizo lá. Utilizei vários cursos, eu fiz cursos de interpretação de textos lá, fiz cursos de aprender a fazer monografia, fiz* ***vários cursos*** *lá.* (Felipe, Direito)
>
> *Sim, conheço.* ***Tenho a bolsa permanência****. Então eu já tentei fazer uma [oficina]de português, redação no caso. Só que ficou muito apertado porque era muita coisa pra ler. E aí eu acabei não continuando e parei de fazer.* (Hanna, Psicologia)
>
> *Conheço. Eu recebo essa* ***bolsa permanência*** *que a UERJ oferece, que eu acho que é pelo PROINICIAR. Tem que dar essa ajuda de custo por causa da baixa renda e essas coisas.* (Hermes, Jornalismo)
>
> *Sim, conheço, claro. Eu utilizo, no caso, a* ***bolsa permanência*** *e agora não mais, mas no início da minha da minha graduação... E eu fiz, eu iniciei alguns* ***cursos,*** *técnicas de redação… enfim alguns cursos que eu iniciei no caso lá pelo PROINICIAR, mas aí depois não mais, hoje não mais. (João Batista, Direito)*
>
> *Então, sim,* ***eu recebo essa bolsa****.* (Kelly, Ed. Física)
>
> *Sim,* ***eu recebo a bolsa permanência*** *por eles.* (Rafael, Jornalismo)

Cabe ressaltar que, durante a pandemia, a UERJ desenvolveu ações para possibilitar que seus alunos permanecessem estudando, mesmo que de forma remota. A Universidade instituiu diversos programas de assistência estudantil, como oferta de *chips* de internet e *tablets*, auxílio alimentação emergencial, auxílio transporte emergencial e, recentemente, em outubro de 2021, foi aprovado o auxílio creche para todos os estudantes com filhos até sete anos.

Em relação ao PRB, os estudantes relataram a importância do programa em seu cotidiano acadêmico, seja disponibilizando bolsistas ledores/transcritores para auxiliá-los nas provas, ou por meio dos diversos serviços de apoio disponibilizados.

> *Eu usava muito o Rompendo no começo da graduação, porque eu "tava" sem computador então* ***eu ia pra lá digitar coisas ou pesquisar coisas****, enfim, coisas que precisam do computador pra fazer, né? Depois que eu ajeitei meu computador eu passei a não usar tanto. Só realmente quando eu tenho algum texto que eu preciso*

muito, ou que não acho na internet, aí que eu vou lá peço pra ***eles lerem gravo e tal pra ouvir depois***. (André, Letras Port./Esp.)

Eu estava ***querendo usar o Rompendo Barreiras para me ajudar na questão do estágio CAP*** *né? Não sei se você sabe, não sei se faz parte também, mas o CAP-UERJ não tem acessibilidade. E nós que fazemos licenciatura temos que cursar os estágios de algumas matérias lá, então não tem como eu ir para lá. Aí estavam tentando encontrar alguma maneira de solucionar meu caso pelo Rompendo Barreiras, mas eu não precisei, pelo menos não até agora, né?* (Amanda, Letras Port./Esp.)

O Rompendo Barreiras eu conheci pelo Dr. Charles, eu falo que ele é doutor porque ele é advogado também. Eu o conheci lá no Benjamin Constant, ele estava fazendo direito na UERJ, aí eu falei: "Como é que faz isso aí?". "Não, você vai lá no Rompendo que a Valéria te instrui lá, te pega, te bota no colo. Eu só estou lá graças a Valéria e graças ao Rompendo.". Aí eu fui pra lá conhecer o Rompendo, no 12° andar, bloco A, sala 12201-A. E eu estou muito agradecido a eles, porque eles me acolheram bem e eu dou aula lá de Braille. ***Eu tirei meu diploma lá de Braille.*** *Eu passei duas vezes na UERJ, passei em 2013 e perdi a data de entregar a documentação e perdi a vaga, aí em 2014 eu parei com tudo pra descansar minha mente e em 2015 eu vim com a corda toda, aí vim fazendo o vestibular da UERJ desde o início e o pessoal do Rompendo me ajudando também, eu tendo* ***aula com o pessoal do Rompendo****, tendo aula pro vestibular da UERJ. Aí fiz a prova passei de novo e sou aluno de 2016. E fui o 1° aluno da UERJ a começar a fazer estágio no 1° período. Eu comecei como estagiário no Rompendo Barreiras, era bolsista, assim que eu fiz a matrícula a Valéria me chamou pra eu ser bolsista lá. Eu tomava conta da parte de informática no meu estágio, eu* ***atendia todo aluno com deficiência da faculdade e a comunidade externa da faculdade lá no Rompendo***. (Felipe, Direito)

Então o Rompendo Barreiras, eu estava fazendo uma pós-graduação na Rural e aí a Valéria, ela participou de um congresso que teve lá, e no meio do congresso ela apresentou o Rompendo Barreiras, e aí ela falava sobre deficiência, dos tantos assuntos citados no congresso. Quando eu vou fazer prova, ***eu peço alguém de lá pra ler ou transcrever alguma coisa pra mim.*** (Hanna, Psicologia)

Eu faço parte de lá. Conheci através de um amigo meu, ele estudava lá e ele me levou e comecei a frequentar direto, foi uma coisa que ***beneficia muito o deficiente.*** (Joana, Psicologia)

O Rompendo Barreiras, na verdadefoi a minha porta de entrada na UERJ, né? Por meio do Rompendo Barreiras, que eu conheci através de um amigo,eu passei a frequentar o Rompendo Barreiras, né, sob a direção da professora Valéria e lá é assim, o pessoal sempre me acolheu bem e é um espaço assim que a gente precisa muito, sabe? A universidade como um todo, principalmente nós da faculdade de Direito, que precisamos fazer o trabalho de leituras continuamente, a gente se vale muito da equipe de bolsistas do Rompendo Barreiras, então, eu tenho o ***Rompendo Barreiras como uma porta de acesso à universidade****, porque foi o primeiro espaço que eu conheci da UERJ, da universidade, foi o Rompendo Barreiras, aí depois do Rompendo Barreiras foi onde eu fiz a minha inscrição. Inclusive a minha inscrição, para fazer o exame de qualificação e consequentemente o vestibular, essas inscrições foram feitas no Rompendo Barreiras, pela equipe do Rompendo Barreiras.* ***Toda a toda minha trajetória na universidade ela passa pelo Rompendo Barreiras****, né, porque eu me utilizo dos espaços. Infelizmente agora com a Universidade fechada a gente não pode ter acesso a nada, mas enfim eu me utilizo do Rompendo Barreiras até hoje. Até hoje eu me utilizo do espaço para fazer leitura, para* ***os computadores que são adaptados para nós, pessoas com deficiência visual.*** *Nós utilizamos os computadores que são adaptados e o pessoal que trabalha lá, os bolsistas, são muito atenciosos e eu particularmente tenho uma dívida de gratidão muito grande com as pessoas do Rompendo Barreiras. (João Batista, Direito)*

> *Conheço, quando eu entrei na faculdade eles me deram um presente de boas-vindas. Foi o* ***Rompendo Barreiras que me encontrou,*** *mas não sei como. (Sara, Pedagogia)*

Nesse sentido, os programas instituídos pela Universidade se caracterizam como ações que buscam proporcionar aos estudantes um espaço de inclusão, acessibilidade e participação, contribuindo para o processo formativo do corpo discente. O conhecimento e o acesso de todos os educandos aos suportes é de suma importância para que haja a consolidação do papel da universidade em proporcionar o acesso ao ensino, pesquisa e extensão de forma democrática e efetiva.

5.4.3 Período Acadêmico Emergencial

Conforme já comentado, o PAE foi instituído na UERJ devido à pandemia da Covid-19 para que os alunos tivessem aulas síncronas e assíncronas por meio da plataforma AVA. Na entrevista, buscamos ouvir dos estudantes como está ocorrendo essa experiência, se eles consideram a plataforma acessível e se precisam de auxílio para navegar e realizar as atividades e provas.

Sobre a acessibilidade, os estudantes com DV foram os que mais sentiram os reflexos do uso da plataforma e do distanciamento físico.

> ***A plataforma AVA pra mim não tem acessibilidade****, por mais que o programa leia, mas ele dá uma volta no mundo. Sabe aquilo que você que vê só bota o mouse e clica em cima? A gente tem que ir dando TAB até chegar lá naquele lugar. Hoje eu estou dominando as ferramentas, mas de início foi difícil. E é cansativo, porque às vezes os professores querem fazer um tempo de uma hora e meia ou duas horas e é muito cansativo olhar pra um lugar, porque vocês ainda veem umas "carinhas" na tela, eu acho, pelo menos é o que me dizem. E a gente não vê nada, "Aí tudo bem, ela já é cega.", mas a gente tem outro contato sensorial.* ***Na sala de aula, a gente tem o contato da respiração, do humor, do espaço, da caminhada, do professor circulando na sala, de saber se ele está na direita, se está na esquerda, do perfume, do mal cheiro da lixeira****. Tudo isso além de distrair também, faz com que a gente esteja lá, então a gente está de uma forma diferente, quem é cego, bem eu falo por mim. E ficar sentado às vezes uma hora e meia, duas horas por matéria referente a uma disciplina, eu às vezes ficava exausta, muito cansada. Mas acho que isso não foi só pra cego, acho que foi pra geral, todo mundo ficou nessa situação de se sentir muito forçado diante da tela do computador ou do celular. Ainda mais considerando esse momento que a gente está passando. Tá tão pesado, né? Essa solidão de estar longe do presencial aumenta bastante essa angústia.* (Hanna, Psicologia)

> *O sistema AVA, ele tem acessibilidade sim, mas só que* ***o pessoal da UERJ não pegou nenhum aluno com deficiência visual pra testar a plataforma****. Eu* ***sinto falta da sala de aula, eu sinto falta de gravar as minhas aulas, de ter contato com o professor, de falar com o professor, de tirar as minhas dúvidas com os professores****. Porque você tendo aula remota, eu por exemplo, não posso tirar minha dúvida com o professor, porque tá lá a plataforma que eu não tenho acessibilidade. A plataforma AVA tem*

> *acessibilidade sim, porque eu descobri, porque tem duas deficientes visuais, que usam bem, mas até então eu não tenho intimidade com ela.* (Felipe, Direito)

> ***Não é muito acessível**. Também existe um pouco de dificuldade minha devido à minha deficiência, nem todo mundo tem essa facilidade.* (Joana, Psicologia)

> *Eles não avisaram quando iam ter as aulas síncronas apesar deles terem ido praticamente sem aula, sem aula síncrona. E no dia da aula era para já ter o link lá para a gente assistir à aula, só que o link não tava lá [...]. Aí eu tive que exigir para faculdade uma adaptação para eu ser avaliada nessa matéria. Até porque eu não conseguia ler os textos. **Os textos eram muito abstratos***. (Sara, Pedagogia)

Outros estudantes relataram não apresentar dificuldades no uso do AVA.

> *Eu acho acessível, acesso tudo sozinha.* (Ana, Letras Port./Esp.)

> *Sim, mais acessível até que as formas usuais como e-mail da turma e xerox.* (Félix, Geografia)

> *Acho uma plataforma simples, fácil de usar, bem intuitiva. (Hermes, Jornalismo)*

> *Sim, é acessível, graças a Deus! Minha internet não é das melhores, mas com ela eu consigo acessar bem o AVA e consigo fazer minhas aulas e assistir meus vídeos sem problema algum* .(Kelly, Ed. Física)

> *Então, eu consigo sim acessar o AVA, consigo acessar as aulas, as poucas aulas síncronas.* (Rafael, Jornalismo)

As aulas remotas agravaram ainda mais as desigualdades já existentes no ensino superior, uma vez que não foram realizadas adaptações necessárias de conteúdo e de formas de acesso que atendam às necessidades dos alunos com deficiência. Redig e Mascaro (2020, p. 149) apontam que "os alunos que apresentam alguma deficiência ficaram, em algumas situações, à margem do ensino, seja por não terem acesso às plataformas digitais ou pelas aulas não serem pensadas para as diferentes maneiras de aprender".

Dos estudantes entrevistados, dois precisaram cancelar disciplinas por não conseguirem acompanhar as aulas de forma remota. Assim, perguntamo-nos: quantos outros alunos, no universo de tantos estudantes com deficiência da UERJ, precisaram desistir de disciplinas por falta de acessibilidade no PAE ou nos métodos desenvolvidos pelos professores?

> *Eu me inscrevi em 5 disciplinas, mas eu no Said larguei duas disciplinas, Administrativo I e DIP. Porque o professor lançou muitos capítulos dos livros, e tirou fotografias tortas que nem a galera estava conseguindo decodificar pra mim. Aí eu abandonei os dois cursos.* (Felipe, Direito)

> *Eu acabei cancelando economia, porque eu achei o método do professor muito ruim, a forma que ele aplicava as aulas dele, a didática dele, eu achei bem ruim, ele passou um slide de 23 páginas para aprender economia. Eu não sou boa no negócio, eu vou aprender isso vendo slide? Aí eu cancelei.* (Lia, Jornalismo)

Podemos observar nessas falas que os recursos utilizados pelos docentes não foram acessíveis para os alunos com deficiência, entretanto, a forma como os materiais foram disponibilizados e/ou confeccionados não estava adequada nem para os discentes sem deficiência. Dessa forma, isso nos remete que a acessibilidade pedagógica não é privilégio apenas para os que apresentam alguma dificuldade, mas é benéfica para todos. Dessa maneira, o meio em que o sujeito está inserido, os recursos/suportes utilizados poderão acentuar ou não a sua deficiência.

Mais uma vez o apoio de colegas de classe e do PRB foram imprescindíveis para que os estudantes com deficiência pudessem acessar o material e participar das aulas, uma vez que a presença dos professores e as vivências da sala de aula não são possíveis nesse momento de pandemia.

> *Eu fiquei sem assistir aula durante três semanas, aí eu entrei em contato com a Valéria (PRB), a Valéria entrou em contato com o Reitor e arrumaram uma bolsista pra mim. A bolsista está me auxiliando muito bem. A bolsista entra no site e transforma tudo pra mim em PDF e em Doc.* (Felipe, Direito)

> *Então, eu pedi pra um amigo, ele me apoia desde o 1° período. Ele pegava o material toda vez que tinha um material novo na plataforma [...] aí ele sempre mandava pra mim o material dele por e-mail.* (Hanna, Psicologia)

> *Eu preciso de ajuda. uma amiga que faz psicologia na UERJ, ela me ajudou. Através dela me ajudaram, entraram pra mim, me assessoraram, explicaram.* (Joana, Psicologia)

> *Eu só tive que ter ajuda na avaliação final da EJA, que é Educação de Jovens e Adultos, porque primeiro eu fiz sozinha, mas como resposta que não estavam muito boas, a professora sugeriu de que uma colega mais preparada visse os textos comigo, me ajudasse a marcar os pontos importantes, para eu saber escrever respostas. Mas é claro, com o que eu aprendi, ela não deu a resposta, obviamente, e eu concordo com isso. Eu escrevi tudo sozinha e mandei para a professora e tirei 8.* (Sara, Pedagogia)

Hanna e Sara destacaram a importância da participação de alguns professores em seus processos de inclusão e adaptação ao PAE.

> *Tive uma professora, Ana Luziel, que me ligou, eu achei isso muito bonito da parte dela, pra falar que o que precisasse ela estaria à disposição. Ela foi uma pessoa que veio até mim. Alguns professores tiveram essa sensibilidade de chegar, outros não conseguiram. (Hanna, Psicologia)*

> *Na matéria de Educação de Jovens e Adultos, a professora passou deveres via e-mail e também para me lembrar de fazer os deveres, porque eu tenho problema que eu esqueço muitas vezes de fazer e ela me enviava por e-mail, porque eu tô sempre vendo o e-mail e acabava me lembrando e fazia.* (Sara, TEA, Pedagogia)

As adequações realizadas pelas docentes dos relatos acima nos remetem a Mascaro (2017), que salienta que a inclusão do aluno com deficiência no âmbito educacional não deve se restringir à sua presença na instituição de ensino, mas que adaptações devem ser realizadas com intuito de promover o sucesso acadêmico daqueles educandos que têm seus próprios caminhos para a construção da aprendizagem. Nesse sentido, o trabalho pedagógico significa elaborar estratégias de construção para a acessibilidade de todos os alunos.

5.5 **Avaliação e sugestão**

Um dos objetivos propostos por esta pesquisa consistiu em compreender como os educandos com deficiência da UERJ avaliam o seu processo de inclusão na Universidade. Para essa compreensão, pedimos que relatassem as suas experiências na Instituição, considerando os pontos que influenciaram o percurso acadêmico e de que forma a UERJ pode melhorar, na visão deles, para que ofereça, além do acesso, condições para permanência, aprendizado, conclusão de curso e encaminhamento para o mercado de trabalho.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009a) reconhece o direito desses sujeitos de exercerem sua autonomia e protagonismo e destaca a importância de falarem por si, de relatarem suas experiências e de participarem de questões que se relacionam com eles. De acordo com Reis (2019, p.136), as vozes dos estudantes com deficiência no ensino superior "vêm produzindo um movimento de rupturas de silenciamento e invisibilidade por meio de ações de resistências". Nessa perspectiva, buscamos entender que estratégias os discentes com deficiência da UERJ desenvolvem para transpor as barreiras impostas pela sociedade nesse segmento de ensino.

5.5.1 Vivências: aspectos influenciadores

> *Olha, eu costumo dizer que existe uma Lia antes da Uerj e uma Lia depois. A Lia e a história dela. Cara, a UERJ ela me abriu não só e as portas do conhecimento profissional, que pega comunicação e jornalismo, mas a UERJ para mim foi uma grande, uma grande escola de vida. Foi onde eu me conheci como mulher, foi o lugar que eu me realmente me afirmei como pessoa com deficiência, foi um lugar que eu tive contato com muitas, muitas vivências de outras pessoas, foi onde que eu conheci o movimento negro, porque eu nem sabia que tinha as questões, eu não sabia o que era o feminismo. Então, nossa aquilo era pra mim o divisor de águas. Eu me encontrei, como quando se fala de raça, eu me encontrei quando se fala de um lugar no mundo, eu me encontrei, porque nossa... Foi muito tempo, entende, naquele prédio cinza. Tendo contato com tanta gente, com tanta realidade, galera que vende brigadeiro, né, para pagar a passagem de ida e volta da faculdade, como quem vive para academia, que faz doutorado, pós, que vive para aquilo, que vive para ciência. Eu não sabia que existia esse mundo, da dedicação exclusiva, que há um mundo paralelo ao mundo de CLT e tal, mas a minha, a minha experiência foi muito para*

além do saber, foi muito para além de falar de jornalismo, é falar sobre a questão que nos atravessa, sabe? O quê que sou eu? Uma menina que veio de Imbariê do distrito de Caxias, Baixada Fluminense, que nasceu com uma deficiência, que ninguém dava nada por ela, as pessoas achavam que ela ia ficar dependente na casa da mãe e eu nesse lugar que eu saí, aqui vivendo quatro anos longe de casa e publicar, fazer, ir se virando, trabalhando. Então foi isso tudo! Assim quando paro e olho essa conscientização do que é sair de um lugar para morar em outro, porque a UERJ é uma casa, quem está nela considera uma casa. É isso, é essa transformação de pegar a cabeça para baixo sacudir tudo, que você aprendeu até agora estava errado, vamos reconstruir, vamos desconstruir e reconstruir novamente. Foi muito isso. (Lia, Jornalismo)

De uma forma geral foi muito boa, os professores têm uma gama de conhecimento e dinâmica de aula excelente, sem exceções, o ambiente era agradável mesmo quando não havia ar-condicionado. (Félix, Geografia)

Eu olho para trás e vejo o quanto eu cresci enquanto pessoa dentro da UERJ. O quanto que meus preconceitos quebraram, e assumo mesmo que eu era uma pessoa muito preconceituosa, achava sempre que aquele perfil do intelectual, sabe? De ser aquela pessoa centrada ali e aqui e a gente tem grandes professores, cientistas políticos, que vivem dando entrevista para El País, The New York Times, e são pessoas simples e que tocam pagode que vão lá tomar cerveja com a galera e que... Sabe? Tem a Mangueira ali que é uma favela, que eu nunca pisei numa favela e hoje eu moro ali perto e assim vejo preto, branco, alto, gordo, magro, homem, mulher, trans, todo mundo ali no mesmo ambiente andando e aprendendo, sabe? Então quebrou muito esse meu preconceito contra pessoas estereotipadas lá em 2015, quando eu entrei. Aí agora eu olho para uma pessoa ela pode estar arrumada e não ser nada, pode estar aparentemente largada e o cara ser um professor da UERJ. Então me transformou enquanto pessoa e poder conviver com pessoas deficientes, em poder – cara eu tenho amigos que até hoje se não tiver o dinheiro da bolsa não tem passagem para faculdade – era uma realidade distante para mim. Eu não venho de uma família rica, longe disso, mas eu sempre tive uma vida confortável da minha mãe, dos meus pais e meu. E aí eu parar e falar que se o Estado não ajudar essa menina ela não vai se formar. E isso é muito impactante, para uma realidade que não era minha. Então fez também valorizar muito, assim, esse papel do Estado mesmo com a educação. Se a menina não tivesse 400/500 reais dela da bolsa ela não ia para UERJ. Ela trabalha, ela estuda, ela faz isso, e aquilo, e atrasa, e ela puxa três disciplinas ou duas, então pude viver e ver muito na vida de outras pessoas, né? Com a importância do Estado na manutenção da educação poder dar condições das pessoas estudarem e sair uma pessoa, acho que, muito melhor com bem menos preconceitos e com esse olhar de que... da importância da educação e de poder saber que eu posso sim ser jornalista no meio de diferentes jornalistas, de diferentes tipos, cores, modos, e nem por isso ninguém é melhor do que ninguém.(Hermes, Jornalismo)

A minha experiência na UERJ, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, é aquela coisa né? Eu acho que é quase que uma unanimidade que as pessoas estão – as pessoas falam que assim que a gente entra na universidade a gente se apaixona e comigo não é diferente né? Eu tenho um carinho muito especial! Aquele espaço pra mim é algo assim que marcou demais a minha vida e marca até hoje, né? Eu tenho... eu tenho uma dívida de gratidão enorme com a UERJ. Onde eu estou e onde eu pretendo chegar eu devo isso à universidade. A UERJ ela... ela tem o que se chama... aquela coisa chamada de mola propulsora... e ela nos impulsiona a seguir uma série de acontecimentos e eventos na nossa vida da qual a gente espera graças ao acesso à universidade. Eu acho que tudo que eu profissionalmente conquistar, daqui para diante, eu devo isso à universidade, eu devo isso à UERJ e eu espero de alguma forma continuar fazendo parte da universidade e fazendo outros cursos que eu tenho pretensão de fazer uma pós-graduação na própria UERJ eu preciso – eu pretendo – fazer tudo isso, desenvolver isso e de alguma forma um dia poder retribuir para Universidade parte daquilo que ela me deu. (João Batista, Direito)

> *Muito boa.* (Ana, Letras Port./Esp.)

> *Quando eu entrei pra UERJ, quando eu vi o que era a UERJ, o quão grande ela é e o quanto ela representa, tudo que ela traz. Não somente pela infraestrutura, mas pela faculdade em si. E eu sempre fui muito bem tratada, por todos os funcionários, desde a secretaria ao pessoal da limpeza, inclusive de outros cursos, colegas, professores e assim vai. A minha experiência como uma pessoa com deficiência na UERJ, como eu disse, eu não tenho nenhuma necessidade especial que precise de adaptação ainda. Eu sou muito independente, então nunca precisei. O que a UERJ pode me oferecer hoje é o suficiente.* (Kelly, Ed. Física)

Para a maioria dos estudantes entrevistados, a experiência na UERJ foi considerada como "boa" ou "muito boa". Foram trazidos aspectos como a qualidade do ensino, a capacitação dos professores e os laços estreitados, mas nos chamou a atenção a repetição na fala dos alunos no que diz respeito às aquisições que a vivência na Universidade proporcionou em suas vidas. Esses ganhos são para além do desenvolvimento cognitivo, referem-se ao crescimento pessoal, às quebras de paradigmas, às rupturas de estigmas, ao convívio sadio com as diferenças.

Ribeiro e Gomes (2017, p.30), nesse sentido, refletem que é atribuição da universidade a participação "no processo de formação de uma consciência voltada ao respeito à diferença e à diversidade, pois a universidade é espaço onde as diferenças se encontram, as culturas se cruzam e a aprendizagem dos processos de emancipação e formação cidadã se concretizam". Dois estudantes qualificaram as suas experiências na Universidade a partir de como foram tratados, de como o respeito, a disponibilidade e a empatia do outro marcaram suas vivências.

> *No geral, a excelência... **Todo mundo tenta ser ali cordial, elegante e prestativo**. Eu tenho um adendo, a tia Glória é lá do curso de Direito, ela que abre as salas, ela que vê se os ar condicionados estão ligados, ela que faz a vistoria das salas, se estão arrumadas, se estão limpas, se os corredores estão limpos, se os banheiros estão limpos e aonde ela vê um estudante, seja deficiente ou não, se ele está cabisbaixo, que ela conhece todo mundo, **ela pergunta como é que você está?O que você está passando**? Isso eu acho que é do ser humano mesmo, é dela, da tia Glória. Eu a chamo de tia Glória.* (Felipe, Direito)

> *Então, a minha experiência é muito boa, eu não sofri nenhum bullying, ou eu não sofri bullying, eu não sofri ignorância das pessoas. Porque diferente da época da escola que eu... ou eu sofria bullying ou não sofria, mas as pessoas não queriam nem falar comigo. Na UERJ é diferente, **as pessoas conversam comigo, batem papo, conversam numa boa** e fazem o possível para me incluir, **quando tô chorando, que às vezes eu tenho umas crises e ninguém me exclui por causa disso**. **Simplesmente me acolhe, me abraça**. Agora, mas isso é o que eu sei da Pedagogia, eu não sei nos outros cursos, na Pedagogia, o pessoal é muito legal, muito gente boa*. (Sara, Pedagogia)

Há experiências, no entanto, que fazem referência à inclusão marginal, discutida ao longo desse trabalho, a *ser aceito e não ser incluído*. Vivências que são marcadas por diversas barreiras, e que trazem consigo a requisição de ações que transpassem os textos das políticas

públicas e que desempenhem na prática o processo de inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior.

> *Vou falar a verdade, foi difícil. Eu tive que persistir mesmo pra permanecer. A gente foi aceito, a gente não foi incluído. Porque as pessoas colocam que os deficientes de audição, eles conseguem ser incluídos nos meios acadêmicos, nas escolas. Mas não, a gente tá sendo aceito, "OK, você vai entrar".Agora pra permanecer é outra história, é outra caminhada, é a caminhada da inclusão. Eu acho que é duro por isso, porque você coloca a ideia de que já tem inclusão, só que a gente tá sendo aceito, e aceito porque tem lei né? Políticas públicas que fazem com que a gente seja aceito, mas a inclusão ainda tá faltando. Eu acho que ainda precisa de uma caminhada aí. Eu acho que, como eu acabei de falar, não estou querendo te dizer que é melhor ou pior. Não é isso, eu acho que com relação à deficiência visual existem caminhos simples, que não vai custar tanto pra melhor. Porque às vezes o pessoal fica muito voltado pro piso tátil que é caro, ou pra botar coisas em Braille no elevador, etc. e tal. Coisas que são muito mais "encarecedoras", que têm um custo muito maior que a universidade pode disponibilizar, quando na verdade os bolsistas... Cada professor oferece estágio e, tudo bem, o bolsista não está lá pra fazer esse serviço, mas é um serviço humano. Tudo faz parte de uma psicologia de saber lidar. Porque no futuro não vai ter pacientes deficientes. Principalmente no curso de Psicologia e Pedagogia, cursos de humanas. Então nada mais justo de não cobrar só da universidade, mas sim de um serviço que pode ser realizado pelos próprios pares.* (Hanna, psicologia)

Conforme pontuado por Silva (2010, p.182):

> Por parte das autoridades, verificam-se muitos discursos políticos e poucas ações no sentido em se fazer cumprir com os ordenamentos jurídicos, dispositivos legais e normativos, os quais apóiam e defendem a todos o direito de igualdade, de ir e vir, de acessibilidade, de educação, assim como em relação a tantos outros direitos previstos em tais documentos.

Percebemos, no relato da estudante, a existência de lacunas entre as determinações legais e a experiência vivida no âmbito acadêmico. As barreiras ainda presentes no ensino superior reforçam a importância do cumprimento da legislação em vigor e da necessidade de que as universidades construam políticas institucionais para o pleno atendimento do aluno com deficiência.

Quando questionamos sobre os aspectos positivos da UERJ, percebemos que os mesmos fatores ressaltados por alguns estudantes como problemas da/na Instituição, são apontados por outros discentes como pontos assertivos da Universidade. Nesse sentido, Redig (2021, p.85) destaca que a experiência de cada sujeito na universidade pode ter importância e perspectivas diferentes, de acordo com a vivência de cada um, e que, "independente disso, são essas memórias, experiências e aprendizados que possibilitarão o desenvolvimento de habilidades, como solução de problemas, autogestão, relacionamento social, entre outros".

> *O contato com os professores sabe? O contato com os alunos eu... cresci muito, sabe? Eu* evoluí muito como ser humano, eu acredito. E eu sou muito grata ao pessoal do

> *DALB [Diretório Acadêmico Lima Barreto],* não *sei se lá no 12 tem, mas eles correram atrás de uma mesa que a minha cadeira encaixa, porque aquela mesa de braço não tem como eu escrever, eu fico toda torta.* (Ana, Letras Port./Esp.)

> *É grande e verticalizada, o que oferece uma facilidade no acesso a outros cursos que não o de Geografia, diferente da UFF [Universidade Federal Fluminense] em que se eu quisesse frequentar o curso oferecido por outro campus eu teria de me deslocar até outra parte da cidade.* (Félix, Geografia)

> *Os funcionários são muito cordiais, são muito elegantes, as moças que trabalham nos elevadores, os faxineiros, as pessoas que cuidam da segurança de lá, as pessoas que trabalham nas lanchonetes. Todo mundo, todo servidor, que trabalha nas secretarias. Todo servidor, se você for cordial eu não tenho nenhum ponto negativo de falar de servidores.* (Felipe, Direito)

> *Acho que positivo é a essa facilidade de entrar no vestibular, saber que vai ter ledor, uma pessoa pra transcrever a prova, a gente ter tempo maior pra poder fazer a prova, então, e essa questão de acessibilidade na questão de estar num ponto estratégico, a UERJ tá ali num lugar privilegiado. As rampas, escadas, elevador, acho que tudo isso pra mim é tranquilo. É bem positivo.* (Hanna, Psicologia)

> *Acho que o crescimento enquanto humano mesmo, não só profissional, porque por esse lado eu acho que a UERJ deixou muito a desejar em alguns momentos, por falta de condição mesmo, de não ter um laboratório de vídeo legal, não ter um laboratório de fotografia pra gente fazer coisas da forma que a gente queria, mas ao mesmo tempo além do crescimento pessoal, eu acho que essa vontade de muitos professores de fazerem a coisa acontecer. Olha não tinha cinco, temos dois, vamos com dois. Tá bom vamos fazer o que dá. Então assim de ver pessoas interessadas em aprender, sedento de aprender. A UERJ trás isso, as pessoas estão ali, porque querem, que fizeram uma prova, porque passaram, porque se desdobram. Então têm pessoas apaixonadas pelo estudo, pela educação, por aprender, poder crescer com essas pessoas e construir isso é que eu tiro de mais valioso. Assim, nesses cinco anos, quase seis e eram para ser só quatro, mas enfim coisas do ensino público (Risos).* (Hermes, Jornalismo)

> *Aí eu acho que seria a questão das oportunidades, sabe? Oportunidades que assim, que principalmente como essa questão em relação às cotas de abrir essa oportunidade pra sociedade, para uma parte de sociedade. Que certamente teria muita dificuldade de acessar a universidade. As pessoas como os negros, as pessoas com deficiência, sabe? A gente que vem de escola pública sabe que o ensino é muito defasado e quando a gente chega na universidade a gente toma aquele susto, porque a gente se depara... Ali a gente vê realmente o desequilíbrio no início, mas depois a gente consegue dar uma equilibrada, mas inicialmente a gente sente muito, mas é um choque enorme, mas o que fica de positivo nisso é que quando você chega do meio para diante, você consegue assim dizer: "Poxa eu consegui equilibrar e estar no mesmo patamar que os demais colegas". Eu acho que isso é algo muito positivo nesse sentido na UERJ.* (João Batista, Direito)

> *O que eu acho mais importante é que o pessoal gosta de mim e que não é uma coisa falsa, uma coisa só por caridade, o pessoal gosta de mim mesmo.* (Sara, Pedagogia)

Sobre os aspectos negativos, destacaram-se, nos relatos, as barreiras de acessibilidade, além das barreiras atitudinais e instrumentais impostas por professores e servidores.

> *O balcão da secretaria é muito alto. Não tem acessibilidade.* (Ana, Letras Port./Esp.)

> *Burocracia, o processo das coisas acontecerem internamente é muito lento. Você tem que passar… Eu acho isso um ponto super negativo, acho que tinha que existir algum outro meio de funcionamento para ser menos burocrático porque isso facilita muito*

a vida e as coisas né. Eu acho isso de acordo com as minhas experiências né. (Lia, Jornalismo)
O corredor do 4° andar (Geografia) foi escolhido como fumódromo e alunos de diferentes cursos vão lá para fumar e empestear os corredores com o fedor de tabaco. (Félix, Geografia)

Eu acho que de negativo é que os professores, no caso, ainda não estão preparados para receber alunos cegos. Eu acho que não é um preparo tão... como vou dizer... Libras! Você precisa estudar durante muito tempo para você auxiliar um deficiente auditivo, você precisa fazer o curso, etc. e tal. O cego ele precisa muito mais de material digitalizado, que não é uma coisa muito difícil, apesar de que hoje, com a pandemia,7todo mundo aprendeu a fazer, tem que mandar o material pro curso, pras escolas, pras empresas. Porque digitalizar nunca foi uma coisa muito difícil, e eu acho que isso tanto os professores quanto os estagiários deles, ou bolsistas podem estar fazendo. Então eu acho que o processo é muito mais simples do que parece e eu acho que esse é o ponto negativo. Que às vezes se tem muito essa ideia de que uma pessoa tem que ter um scanner específico, de que tem que ter uma pessoa preparada para poder digitalizar o material, de que tem que ter... muito bem, o ledor tem que ser uma pessoa que leia bem pra gente poder entender ali o contexto, mas mesmo que não tenha esse ledor eu acho que se você colocar um estagiário, um aluno da UERJ, pra ler a prova não fica tão difícil. Então acho que é muito mais simples do que parece e às vezes eu acho que esse é o ponto negativo que às vezes as pessoas acreditam ser complicado? Entende? (Hanna, Psicologia)

Acho que a falta de comprometimento dos servidores, por exemplo, sexta-feira à noite a secretaria está fechada, já teve momento do professor não dar aula, porque não tem ninguém na secretaria sexta à noite, ou então botavam um bilhete "chave no cano do lado da porta puxa o armário, pegue e deixa lá", sabe? "Ah, a chave do laboratório sumiu". Entendeu? Acho mesmo essa falta de interesse nos servidores técnicos de um modo geral porque o professor chega ali para a aula. Ele é uma parte importante, importantíssima, mas a sala estar aberta, limpa, a internet funcionar, a TV pra poder reproduzir o conteúdo, data show, então acho que a parte de infraestrutura e também de funcionalidade mesmo dos servidores técnicos. (Hermes, Jornalismo)

Eu acho que tem muita coisa, sabe, por exemplo, o acesso até o restaurante e eu acho que fica muito distante para gente sabe?! Eu acho que é mais isso mesmo, essa questão da acessibilidade. A gente melhorar a acessibilidade. Eu acho que é isso. A combinação, como eu falei para você, do todo. Às vezes o professor diz: "Ah, eu nunca tive na minha turma um aluno cego". E às vezes quando eles se deparam com uma situação dessas eles ficam sem saber como fazer. Como eu falei para você, ele coloca o material no quadro em alguns momentos e a gente fica... a gente fica meio no escuro, eles ficam apontando aqui, ali, aí a gente fica meio perdido. E eu acho que essa questão da acessibilidade no interior do prédio, é essa questão mesmo. E eu acho que quando a gente vai fazer a matrícula tem que chegar pros professores: "Olha na turma de vocês nós temos... temos aqui alguns alunos deficientes visuais". E já apontar! Porque eu acho que eles fazem um cronograma, ou enfim, alguma coisa que eu não sei como é que funciona, mas toda vez que eles fazem um cronograma para início de aula, ele já saber que na turma dele vai ter um aluno com deficiência visual ou outro tipo de deficiência, mas no caso de, falando de mim... eu sei que tem outros colegas que precisam também de outros atendimentos e outras necessidades, mas eu acho que eu poderia melhorar essa questão da acessibilidade no interior do prédio e a comunicação dos professores diretamente com os alunos. Eu acho isso. (João Batista, Direito)

Eu acho o prédio muito cinza, ele é acolhedor ao mesmo tempo, mas ele podia ter outras cores. E o Bandejão poderia ter opções preparadas pra quem tem restrições alimentar, porque só tem comida pra que pode comer de tudo. Mas eu não dou muitos pontos negativos, porque a UERJ é muito maneira. (Sara, Pedagogia)

Observamos nos relatos que alguns pontos negativos apresentados não estão ligados às questões da deficiência, mas sim do funcionamento da UERJ de uma forma geral, que influencia nas relações de qualquer estudante. Castro e Almeida (2014) destacam como desafios para as universidades o rompimento das barreiras, sobretudo, as atitudinais; a oferta de acessibilidade física, comunicacional e pedagógica, e, por fim, a eliminação de práticas excludentes por parte dos professores. Acrescentamos a esse último desafio a mobilização de toda a comunidade acadêmica em prol do atendimento digno, ao qual todas as pessoas têm direito.

Na visão de um estudante, a Instituição não apresenta aspectos negativos, pois, para o que ele precisa, a Universidade atende às suas necessidades:

> *Não, eu não tenho nenhum ponto negativo, da UERJ pra destacar, pra falar. Até porque eu convivo tão pouco lá e a minha ida ao meu curso no 7° andar, depois 12° pro estágio da procuradoria, depois é pro restaurante, depois é pro 12° lá pro Rompendo e só, e ali no Hall dos elevadores. Eu não tenho nenhum ponto negativo pra ressaltar da UERJ.* (Felipe, Direito)

Reis (2019, p.110) aponta que, nas práticas sociais da universidade, a deficiência ainda é vista como uma *incapacidade* ou *desvantagem* do discente nessa condição. Esse estereótipo, segundo a autora, favorece a justificativa e manutenção do estigma negativo acerca da deficiência, "visto que as condições externas (ambiente, equipamento, mobiliário, recursos, etc.) acabam não sendo vistas como uma barreira física imposta ao aluno, e sim apenas como dificuldades inerentes a sua condição orgânica".

5.5.2 Aspectos de melhoria

Ingressar na universidade possibilita adquirir, além de conhecimentos, o reconhecimento de ser um cidadão de direitos, de fazer parte do espaço acadêmico e de transformá-lo em um ambiente inclusivo para todos (REDIG, 2021). Assim sendo, perguntamos aos alunos entrevistados sobre quais aspectos a UERJ poderia melhorar para se tornar esse espaço de aceitação e ressignificação com alcance a todos os estudantes.

> *Seria bom um pouco de organização por parte do grêmio estudantil de coibir, ao menos nos espaços de circulação, o fumo generalizado.* (Félix, Geografia)

> *Acho que tem que ser um desejo da UERJ, não é que não tem interesse na UERJ. Só que a internet está funcionando numa sala e na outra não, porque não chegou o fio lá. Quem cuida do fio? Tinha um carinha lá responsável pela informática. Eu o vi uma ou duas vezes durante todo esse tempo e a gente passando às vezes com trabalho tendo que trocar de sala, porque tem que funciona, que não funciona. Então assim acho que se tivesse um gerenciamento de cada departamento onde cada equipe cumprisse com seu verdadeiro papel, acho que tudo ia funcionar, sabe? Se o diretor*

> *da faculdade de Jornalismo olhasse pra secretaria, olhasse para manutenção, olhasse para cá, para lá, ele resolveria aquele andar. Aí aquele pedaço, se cada um fizer o seu acho que se resolve. Toda a Universidade ia funcionar.* (Hermes, Jornalismo)

> *Eu acho que, assim, tem que abrir mais as portas pras pessoas com deficiência, porque a gente é diferente? A gente é diferente! É fora do natural, é fora do que é "normal", mas a gente é gente, então o que falta é assertividade, por enquanto acho que deveria melhorar nesse quesito de abrir mais as portas, de abranger novas experiências, novos ares.* (Kelly, Ed. Física)

> *De repente, de ter alguém sempre pra ajudar, alguém já preparado pra isso. Porque eu vejo, eu já vi algumas vezes que sempre tem alguém para ajudar, porque a UERJ é bem movimentada, mas por pessoas comuns, as pessoas que estão passando por ali e acabam ajudando. De repente um profissional capacitado para eles que ficassem nos andares, segurança mesmo ser mais preparado para isso, tipo, pra já estar preparado para lidar com quem tem essa deficiência. Acho que seria uma coisa que ajudaria quem precisa.* (Rafael, Jornalismo)

> *Bom para o prédio eu sugeriria pintar, mas de maneira muito criativa com umas cores acolhedoras, tipo um arco-íris ou – não infantil não, mas de uma maneira mais de jovem sabe? Com grafite com umas coisas maneiras. E o bandejão, eu acho que precisava ter uma cozinha separada só para o número de alunos que têm restrição alimentar e não pode ter comida cruzada com os outros alimentos, porque às vezes tem pessoas que vão precisar almoçar fora. Porque imagina todo mundo leva... pode comer à vontade a comida da faculdade, só que quem tem restrição alimentar que tem que ter o trabalho de no dia anterior montar uma marmita, deixa na geladeira da Universidade que tá funcionando pra botar para conservar, esquentar no micro-ondas ir para o trabalho. Agora imagina se a geladeira não tá funcionando?! Estraga a comida e o restrito alimentar, não vai comer até ir para o trabalho depois da aula.* (Sara, Pedagogia)

É possível perceber, por meio das experiências acadêmicas relatadas pelos estudantes, a carência de um espaço de acolhimento voltado às necessidades e ao atendimento dos discentes PAEE. A exemplo do PRB, que assiste com excelência aos educandos com DV, faz-se necessário uma matriz de apoio que auxilie os alunos com as mais diversas deficiências e outras condições atípicas no desenvolvimento. No decorrer da pesquisa, apresentamos diferentes programas de suporte a esses estudantes, todavia, é preciso que haja um atendimento centralizado, voltado às demandas específicas desses graduandos, do vestibular à conclusão do curso.

Sabemos que está em formação na Universidade um núcleo de atendimento especializado a esses educandos, entretanto, lembramos que a UERJ foi a primeira instituição a receber estudantes PAEE por meio de cotas, em 2004. Passados 17 anos, a Universidade se organiza, em 2021, para receber e dar condições de conclusão de curso aos seus discentes com deficiência e condições atípicas ao desenvolvimento. É preciso, além dos suportes oferecidos para esses educandos, a capacitação de todos os funcionários, tanto os docentes quanto os que atuam na administração, na segurança, na limpeza, no elevador, na cantina, para lidar com toda a diversidade existente na Universidade.

Desse modo, para além dos dispositivos legais, a vivência de estudantes com deficiência no ensino superior precisa ocorrer em um espaço de atuação e participação, em que essas pessoas sejam os sujeitos da ação universitária, não consideradas o objeto dessa ação (ANJOS, 2012). Desse modo, "potencializar as suas vozes é fundamental para que eles sejam reconhecidos como sujeitos capazes e de direitos, ao possibilitar suas escolhas, permitimos que eles se coloquem e descubram suas potencialidades, construindo assim, seu futuro" (REDIG, 2021, p.90).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Que todos os nossos esforços estejam sempre focados no desafio à impossibilidade. Todas as grandes conquistas humanas vieram daquilo que parecia impossível.
>
> *Charles Chaplin*

No início desta pesquisa, discutimos a criação da universidade no Brasil como um espaço privilegiado, de ocupação dos mais favorecidos, da elite da sociedade. Com o passar do tempo, a necessidade de qualificação exigida pelo mercado e as diversas reivindicações e legislações em prol de uma educação para todos e em todos os níveis, fez com que o ensino superior tenha se tornado um lugar de diversidade e de empoderamento.

Embora seja constante e crescente o ingresso de grupos tradicionalmente excluídos no ensino superior, no decorrer deste trabalho, podemos salientar que ainda são muitas as dificuldades que permeiam o acesso a esse seguimento de ensino, com destaque para as pessoas com deficiência. Segundo Chauí (2003, p.8):

> Se quisermos tomar a universidade pública sob uma nova perspectiva, precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio nem um serviço. [...] É pela destinação do fundo público aos direitos sociais que se mede a democratização do Estado e, com ela, a democratização da universidade.

Um dos pontos fundamentais, segundo Chauí (2003), para que a universidade se democratize, é se colocando contrária à exclusão social. Entendemos que, para que a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior se efetive, faz-se necessário o conhecimento acerca desse alunado nas IES a fim de que as necessidades educacionais desses estudantes sejam atendidas e o objetivo pelo qual se inseriram nesse espaço seja alcançado.

Nosso primeiro objetivo, de cunho quantitativo, para esta pesquisa, consistiu em mapear os estudantes com deficiência da graduação presencial e à distância que ingressaram na Instituição entre os anos de 2004, primeiro vestibular com a reserva de vagas e, 2020.1. Rebelo e Kassar (2018) apontam que, por algum tempo, houve uma reserva em relação ao uso de dados estatísticos por parcelas da literatura educacional e que, ainda hoje, pouco se utiliza dados quantitativos nessa temática. Segundo as autoras, as pesquisas de cunho acadêmico que fazem uso dessa metodologia contribuem para a conquista de autonomia das universidades acerca das informações que circulam e são utilizadas por governos em benefício próprio.

Nosso primeiro desafio ao realizar o estudo de caso sobre a UERJ foi o de encontrar os estudantes com deficiência na Instituição. Sabíamos que eles estavam presentes nesse espaço, mas onde encontrá-los? Como eles são atendidos? Eles são atendidos? Quem são? Esses foram alguns dos nossos questionamentos quando recebemos da Universidade a informação de que, por estarem no mesmo grupo de cotas dos filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço, a Instituição não possuía as suas informações copiladas. Segundo Cabral, Orlando e Meletti (2020, p.5):

> Pessoas com deficiência são uma parte do sistema educacional desde a educação básica até o ensino superior. Logo, dados quantitativos retratando sua presença ou ausência no sistema educacional são uma abordagem quantitativa para descrever, analisar e criticamente compreender sua realidade, especialmente quando contrastada com fenômenos sociais, educacionais e políticos.

Nessa perspectiva, solicitamos a Universidade os dados oficiais desse alunado em 09 de dezembro de 2020 e, após o recebimento, em 22 de janeiro de 2021, foi possível realizar a organização dos discentes com deficiência por ano de ingresso, tipo de deficiência, modalidade, situação da matrícula, tipo de vaga ocupada, Centro Setorial e curso. Em seguida, dividimos os estudantes em dois grupos: não ativos e ativos. A análise dessas informações nos permitiu perceber algumas questões, das quais destacamos: a importância da reserva de vagas para o

ingresso de estudantes PAEE no ensino superior; a presença desses discentes em praticamente todos os cursos da Instituição e a falta de integração entre os setores da Universidade.

O pioneirismo da Instituição em adotar as cotas serviu de inspiração para outras IES, no entanto, como todo projeto piloto, a UERJ precisou se adequar à presença da diversidade e das necessidades dos estudantes. Consideramos que a Universidade ainda está nesse processo, todavia, ao longo de 16 anos de políticas afirmativas para pessoas com deficiência (2004 – 2020), recebeu 442 estudantes nessa condição, dos quais 307 ingressaram pela reserva de vagas.

Heringer (2018) comenta que os resultados das avaliações institucionais sobre a reserva de vagas, apresentados pelas universidades, revelam que os estudantes beneficiados nas primeiras levas das ações afirmativas, implantadas até metade da década de 2000, têm chegado ao mercado de trabalho, o que mostra a eficácia desses programas.

O sucesso das cotas se reflete também na presença de estudantes com deficiência nos diversos cursos da Instituição. No Brasil, a escolha pelo curso universitário, normalmente, está ligada à condição socioeconômica do candidato, como sugerem Emílio, Belluzzo Junior e Alves (2004) e Carvalho (2011). Como já discutido, a deficiência está relacionada à pobreza e o ingresso por cota na UERJ também considera a carência como quesito para a reserva das vagas.

Segundo Martins e Machado (2018, p.14-15), os "alunos com melhores condições socioeconômicas usualmente seguem carreiras mais prestigiadas e com retornos financeiros futuros maiores, tais como Medicina ou Direito". Na UERJ, o curso de Direito é o que contempla o maior número de estudantes com deficiência, não havendo distinção de escolha entre os cursos de maior ou menor prestígio. Acreditamos que as cotas proporcionaram o ingresso de estudantes com deficiência nesses cursos, uma vez que possibilitam que os candidatos concorram em cada grupo e em condições de igualdade.

A comunicação entre os setores da UERJ é um aspecto que precisa ser desenvolvido. O diálogo entre o setor de vestibular e os Institutos, por exemplo, promoveria a identificação e o acompanhamento do estudante com deficiência desde o seu ingresso, evitando, dessa maneira, abandonos de curso ou cancelamentos de matrícula, que ocorrem, em grande parte, por falta de identificação e, consequentemente, inexistência de estratégias para a permanência do discente.

O segundo objetivo, de cunho qualitativo, para esta pesquisa, consistiu em discutir, a partir dos relatos pessoais, a trajetória acadêmica de alguns alunos com deficiência da UERJ, da modalidade presencial, com matrícula ativa em 2020.1. Em meio ao isolamento social decorrente da pandemia da Covid-19, os setores estavam funcionando apenas de forma remota e ainda estávamos nos adaptando às rotinas e ao uso de programas funcionais a distância. Nosso segundo desafio foi encontrar esses estudantes para entrevistá-los. Iniciamos uma rede de

contatos em que alunos, docentes e colegas servidores nos indicaram os estudantes que conheciam. Dos 14 alunos localizados, 12 aceitaram conversar conosco.

Esse foi o momento mais especial e emocionante da pesquisa. Cada relato, cada história, cada sonho provocava em nós um misto de insatisfação pelas diversas barreiras que ainda precisam ser transpostas e de muita alegria pelas inúmeras conquistas que a Universidade proporcionou a esses estudantes. A análise dos relatos dos discentes com deficiência da UERJ nos permitiu compreender diversas questões sobre o processo de inclusão desses sujeitos na Instituição, das quais destacamos novamente a implantação das políticas de cotas; as relações estabelecidas no contexto acadêmico e as suas implicações para o processo de inclusão; e as transformações ocorridas na vida dos estudantes ao ingressar nessa universidade.

As ações afirmativas de reserva de vagas possibilitaram que pessoas que, talvez, por vias comuns, não tivessem condições de chegar ao ensino superior, conquistassem seu espaço na Universidade e na sociedade. Os estudantes relataram que, se não fosse pelas cotas, muito provavelmente não teriam conseguido ingressar na Instituição. Reforçaram, ainda, a importância dos auxílios e das assistências decorrentes da política de reserva de vagas, como a bolsa permanência.

Outro aspecto trazido em diversos momentos pelos discentes foi o papel das relações estabelecidas com colegas, professores e servidores/funcionários. Os relatos nos mostraram que a maneira como interagimos com o outro é determinante para as experiências sociais e acadêmicas no contexto universitário, com destaque para os alunos com deficiência.

Se por um lado a falta de acessibilidade do professor na preparação do material, do servidor/funcionário em um atendimento e a falta de empatia do colega em situações de coletividade podem comprometer o processo de ensino-aprendizagem, ou até mesmo ocasionar a desistência do curso de um estudante PAEE, por outro lado, a sensibilidade do professor, o gesto de solidariedade e preocupação do servidor/funcionário e o apoio e a amizade de colegas, que, em alguns casos, foi a primeira relação afetiva com outros estudantes, servem de incentivo e contribuem para a permanência e a conclusão de curso desses estudantes no ensino superior.

De acordo com Campos e Duarte (2013, p.176) “relações de amizade, além de proporcionarem às pessoas proteção, apoio e sensação de bem-estar, potencializam seus desenvolvimentos linguístico, social, sexual e acadêmico”. Nesse viés, ressaltamos que algumas das amizades estabelecidas na Universidade têm se transformado em projetos de futuros trabalhos para alguns estudantes entrevistados.

Destacaram-se, ainda, nas falas dos estudantes, o efeito transformador que a UERJ causou em suas vidas. Parte dos discentes entrevistados, principalmente os cotistas, são de

origem humilde, para alguns parecia impossível cursar uma universidade, não apenas pela questão socioeconômica, mas também por toda discriminação e estigmatização em relação à deficiência. Para Lima e Tavares (2008, p.1, grifos dos autores):

> As pessoas com deficiência têm, desde sempre, convivido com a confusão entre o que realmente são, pessoas humanas, e o que se pensa que elas são: "deficientes". Corrobora para a perpetuação dessa "confusão" a visão social construída historicamente em torno da deficiência como sinônimo de doença, de dependência, de "indivíduos sem valor", de sofrimento [...].

Em seu relato, 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".

Segundo Dischinger e colaboradores (2004), atendidos os quesitos de acessibilidade previstos em lei, os sujeitos com deficiência terão condições de ter acesso à informação, locomover-se, utilizar os serviços e equipamentos, relacionar-se com os demais e participar das atividades com autonomia, ou seja, alcançar sucesso no processo de inclusão dos espaços sociais, dentre eles a universidade.

A UERJ ainda precisa melhorar em muitos quesitos, ela não é perfeita, pois nenhuma instituição é. Todavia, "abrir espaços para refletir sobre as barreiras – sejam arquitetônicas, sejam atitudinais, sejam ainda materiais – é uma forma de romper com o imobilismo e apresentar caminhos mais inclusivos e justos na universidade" (MOREIRA, 2004, p.70).

Consideramos que a total estruturação e funcionamento do núcleo de acessibilidade em criação na Universidade poderão contribuir para que essa instituição promova aos seus estudantes com deficiência e outras condições atípicas ao desenvolvimento, além do crescimento pessoal, um atendimento que supra as necessidades acadêmicas e se sobreponha às barreiras, cumprindo assim o seu papel de universidade pública e de qualidade para todos.

O processo de inclusão do estudante com deficiência no ensino superior tem em si algumas particularidades relacionadas ao tipo de deficiência, à instituição de ingresso, aos recursos disponibilizados, às condições de acesso e permanência, dentre outros aspectos. No caso da nossa pesquisa, investigamos como se dá o ingresso desses alunos na UERJ, na perspectiva de conhecer esses discentes, pois, assim, conseguiremos construir políticas

inclusivas não apenas para o ingresso, mas também para a sua permanência e término de curso na Instituição. Nesse sentido, esta pesquisa fez uso das informações institucionais da Universidade para identificar seus educandos com deficiência e, a partir de então, compreender os fatores que envolvem a inclusão deles nesse espaço.

As narrativas dos estudantes entrevistados descrevem a Universidade como “uma mola propulsora” que promove o crescimento, a conscientização, a quebra de preconceitos, a realização de sonhos que antes pareciam impossíveis para corpos com limitações. Iniciamos o texto desta dissertação discutindo que o ensino superior no Brasil não foi projetado para todos e encerramos constatando que a cada dia cresce o número de estudantes com deficiência nas universidades. Eles podem estar e ser o que quiserem, cabe a nós removermos as barreiras existentes para que eles alcancem os seus objetivos, pois universidade é para todos aqueles que desejam ali estar, e não para uma minoria que foi escolhida.

Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes.

Marthin Luther King

REFERÊNCIAS

Um autor é alguém que nos ajuda a compreender o mundo.
Carlo Grinzburg

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.

ALVES, Denise Oliveira. *Inclusão de pessoas com deficiência na educação superior*: Representações Sociais que produzem sentidos e (re)desenham cenários. 2015. 311f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

ALVES, Márcia Doralina; SOUZA, Caren Rosane Segatto. Rompendo barreiras atitudinais: um caminho de aproximação com o outro "diferente". *Vidya*, Santa Maria, v. 21, n. 38, p. 119-124, jul/dez 2004.

AMARAL, Regiane da Silva; NASCIMENTO, Sara Diniz. Diagnóstico situacional da política de assistência estudantil no âmbito do Instituto Federal do Maranhão: estudo de caso nos Campi Buriticupu e Centro Histórico. In: CONGRESSO DE PESQUISA E INOVAÇÃO DA REDE NORTE NORDESTE DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA, 2010, Maceió. *Anais*...Maceió: IFAL, 2010. Disponível em:<http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNEPI2010/>. Acesso em: 31 out 2021.

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.

ANTUNES, Katiuscia Cristina Vargas. "Ensino Superior e inclusão: os desafios de construção de uma cultura universitária inclusiva". Palestra para formação docente ministrada para os mediadores e demais profissionais do curso de Aperfeiçoamento em Educação Especial e Inclusiva ofertado pelo Cecierj. Realizada via *Zoom*, 3 mar 2020.

ANTUNES, Katiuscia Cristina Vargas. "Palestra Inclusão no Ensino Superior: desafios e possibilidades, ministrada no LID – Laboratório de Inclusão e Diversidade". Realizada via *Zoom*, 26 jan 2021.

ANTUNES, Katiuscia Vargas; AMORIM, Cassiano Caon. Os desafios da docência no ensino superior frente a inclusão de pessoas com deficiência nas universidades. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 15, n. esp2, p. 1465–1481, ago 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 9050*: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/abnt-nbr9050--edicao-2015.pdf.>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BAQUEIRO, Dicíola Figueirêdo de Andrade. *Equidade e Eficácia na Educação*: contribuições da política de assistência estudantil na permanência e desempenho discente. 2015. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2015.

BARBOSA, Roseane de Almeida. *A assistência ao estudante da residência universitária da UFPB.* 2009. 131f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

BARCELLOS, Luciana Ferreira. *Interdiscursividade e Práticas Cotidianas*: modos de fazer/operar a política de reserva de vagas na UERJ. 2012. 261 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

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

BAPTISTONE, Gabriel Ferreira et al. A inclusão do aluno cego na educação superior: percepções de professores de um curso de licenciatura em Química. *ACTIO: Docência em Ciências*, Brasília, v. 2, ed. 1, p. 98-121, nov 2017.

BELISÁRIO, Aluízio. Reserva de vagas ou garantia de vagas? *Revista Advir*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 65-68, set 2005.

BERGMANN, Barbara. *In defense of affirmative action*. New York: Basic Books, 1996.

BERSCH, Rita; MACHADO, Rosângela. Conhecendo o aluno com deficiência. In: SCHIRMER, Carolina et al. *Atendimento Educacional Especializado* - Deficiência Física. Brasília: MEC/SEESP, 2007. p. 15-24.

BEZERRA, Teresa Olinda Caminha; GURGEL, Claudio Roberto Marques. A política pública de cotas na UERJ: desempenho e inclusão. In: *Encontro de Administração Pública e Governo,* Salvador, 2012. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2012_EnAPG407.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968. Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*,Brasília, 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l5465.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%205.465%2C%20DE%203%20DE%20JULHO%20DE%201968.&text=Disp%C3%B5es%20s%C3%B4bre%20o%20preenchimento%20de,eu%20sanciono%20a%20seguinte%20Lei%3A&text=2%C2%BA%20O%20Poder%20Exe

cutivo%20regulamentar%C3%A1,de%2090%20(noventa)%20dias>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977.Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 1977. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6494.htm.>. Acesso em: 13 abr. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/roteiro_uerj_web.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2021.

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 República Federativa do Brasil*, Brasília, 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm.>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1993, 120p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf.>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 8.859, de 23 de março de 1994.Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 1994a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8859.htm.>. Acesso em: 13 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 1793, de dezembro de 1994. *Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências*. Brasília,1994b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf.>. Acesso em: 14 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.>. Acesso em: 13 abr. 2021.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm.>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 2001a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm.>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. *Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, 2001b, 79 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2021.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 2001c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf.>. Acesso em: 14 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 2002b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm.>. Acesso em: 14 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 3.284 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*. Brasília, 2003. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port3284.pdf.>. Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004.Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.845.htm.>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. *A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais DEFICIÊNCIA FÍSICA*. Brasília: Ministério da Educação, 2006. 36 f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deffisica.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SECADI, 2008a. 19 f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192.> Acesso em 12 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm#art22.>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*,Brasília, 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm.>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. *Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Brasília, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf.>. Acesso em: 13 abr. 2021.

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*, Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm.>. Acesso em: 12 abr. 2021.

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. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm.>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. *Documento orientador Programa Incluir* – Acessibilidade na Educação Superior. Brasília: Secadi/Sesu, 2013. 21 f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência). *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 2015. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.>. Acesso em: 14 abr. 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 República Federativa do Brasil*, Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm.>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019.Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria; GRAY, Debra. *Coleta de dados qualitativos*: um guia prático para técnicas textuais, midiáticas e virtuais. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

BRITO, Angélica Elisabete Costa Arcanjo de; QUIRINO, Danielle Lobo da Cunha; PORTO, Lívia Carolina de Medeiros. Educação Especial e Inclusiva no Ensino Superior. *Revista de Educação*, Goiás, v. 16, n. 20, p. 14-20, 2013.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 33, n. especial, p. 55-70, dez 2017.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; SANTOS, Vivian; MENDES, Enicéia Gonçalves. Educação especial na educação superior: podemos falar em democratização do acesso? *Revista Educação e Fronteiras On-Line*, Dourado, v. 8, n. 23, p. 111-126, 2018, maio/ago 2018.

CABRAL, Rosangela Costa Soares *et al*. Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Educação Especial: reflexões críticas sobre o processo de inclusão na contemporaneidade. *Revista Mosaico*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 39-46, jun2020.

CABRAL, Vinícius Neves de; ORLANDO, Rosimeire Maria; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. O retrato da exclusão nas universidades brasileiras: os limites da inclusão. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p.1-15, 2020.

CAMARGO, Arlete; MAUÉS, Olgaíses. As mudanças no mundo do trabalho e a formação dos profissionais da educação no contexto da LDB: o currículo em questão. In: BITTAR, Mauriluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Orgs.). *Educação superior no Brasil*: 10 anos Pós-LDB. Brasília: INEP, 2008. p. 215-223.

CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez; DUARTE, Marcia. Alunos com deficiência na escola: interações com os colegas de turma ao longo dos anos escolares. In: CAIADO, Katia Regina Moreno (Org.). *Trajetórias escolares de alunos com deficiência.* São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 165-184.

CARLOU, Amanda. *Cotidiano social e inserção laboral de jovens e adultos com deficiência intelectual:* relatos pessoais. 2019. 145 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

CARVALHO, José Jorge de. Exclusão racial na universidade brasileira: um caso de ação negativa. In: QUEIROZ, Delcele (Org.). *O negro na universidade*. Salvador: Novos Toques, 2002. p. 79-99.

CARVALHO, Márcia Marques. A educação superior no Brasil: o retorno privado e as restrições ao ingresso. *Sinais Sociais*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 15, p. 82-111, 2011.

CASHMORE, Ellis. *Dicionário de Relações Étnicas e Raciais*. São Paulo: Sello Negro. 2000.

CASTEL, Robert. *A discriminação negativa*: cidadãos ou autóctones? Petrópolis: Vozes, 2008.

CASTRO, Sabrina Fernandes de; ALMEIDA, Maria Amelia. Ingresso e Permanência de Alunos com Deficiência em Universidades Públicas Brasileiras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 2, p. 179-194, abr/jun 2014.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 24, p. 5-15, set/dez 2003.

COLOMBO, Irineu Mario; BALLÃO, Carmen Mazepa. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 30, n. 53, p. 171-186, jul/set 2014.

CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA (Brasil). *Código de Ética Médica*: Resolução CFM nº 2.217, de 27 de setembro de 2018, modificada pelas Resoluções CFM nº 2.222/2018 e 2.226/2019 / Conselho Federal de Medicina. Brasília: Conselho Federal de Medicina, 2019. 108 f. Disponível em: <https://portal.cfm.org.br/images/PDF/cem2019.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2021.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. Ações Afirmativas – Políticas de Acesso e Permanência nas Instituições de Ensino Superior. In: NASCIMENTO, Adir Casaro et al (Orgs.). *Povos indígenas e sustentabilidade*: saberes e práticas interculturais nas universidades. Campo Grande: UCDB, 2009. p. 86-91.

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*, Araraquara, v. 15, n. esp.1, p. 966-982, maio 2020.

COUTINHO, Camila Silva. *Necessidades educacionais especiais no ensino superior*: um estudo na Universidade Federal da Paraíba. 2017. 84 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

CRESWELL, Jonh. *Projeto de pesquisa*: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRESWELL, Jonh. *Qualitative inquiry and research design*. Thousand Oaks: Sage, 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira (Org.). *500 Anos de Educação no Brasil*. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 151-204.

DAIAIE. *Departamento de Articulação, Iniciação Acadêmica e de Assistência e Inclusão Estudantil.*Apresenta informações gerais sobre o departamento. Disponível em: <http://www.daiaie.uerj.br/index.php/a-daiaie/>. Acesso em: 12 abr. 2021.

DAMASCENO, Allan Rocha. *Educação Inclusiva e Organização da Escola*: perspectivas críticas e desafios políticos do Projeto Pedagógico. Rio de Janeiro: Abrace um Aluno Escritor, 2015.

DANTAS, Dulciana de Carvalho Lopes. Estudante com deficiência intelectual no ensino superior: entre utopia e a realidade. In: MELO, Ricardo Lins Vieira de (Org.). *Inclusão no ensino superior*: docência e necessidades educacionais especiais. Natal: EDUFRN, 2013. p. 155-164.

DANTAS, Taísa Caldas. *Jovens com deficiência como sujeitos de direitos*: o exercício da autoadvocacia como caminho para o empoderamento e a participação social. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

DANTAS, Taísa Caldas. Vivências de empoderamento e autoadvocacia de pessoas com deficiência: um estudo no Brasil e no Canadá. *Revista Educação Unisinos*, Paraíba, v. 21, n. 3, p. 336-344, set/dez 2017.

DE PAULA, Maria de Fátima Costa. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. *Avaliação*, Campinas, v. 22, n. 2, p. 301-315, jul/nov 2017.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Lívia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. *Revista Internacional de Direitos Humanos*, Ponta Grossa, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez 2009.

DISCHINGER, Marta; MACHADO, Rosangela. Desenvolvendo ações para criar espaços escolares acessíveis. *Revista da Educação Especial*, Brasília, ano 2, n. 2, p. 33-39, jul 2006.

DURHAM, Eunice Ribeiro. Desigualdade educacional e cotas para negros nas universidades. *Novos Estudos*, São Paulo, v. 2, n. 66, p.3-22, jul2003.

EMILIO, Rêni Daulins; BELLUZZO JUNIOR, Walter; ALVES, Desinard Cneio de Oliveira. Uma análise econométrica dos determinantes do acesso à Universidade de São Paulo.*Pesquisa e Planejamento Econômico*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 2, p. 275-306, set 2004.

FAÉ, Monick Barbosa Ribeiro. *Acesso à educação superior*: o ponto de vista dos alunos do ensino médio com necessidades educacionais especiais. 2015. 91 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Vitória, 2015.

FERES JÚNIOR, João. Aprendendo com o debate público sobre ação afirmativa ou como argumentos ruins podem se tornar bons tópicos de pesquisa. *Revista Educação On-line PUC-Rio*, Rio de Janeiro, n. 10, p. 3-30, jan2012.

FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas. *Ação afirmativa e universidade*: experiências nacionais comparadas. Brasília: Editora UnB, 2005.

FERNANDES, Woquiton Lima; COSTA, Carolina Severino Lopes da. Possibilidades da Tutoria de Pares para Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Técnico e Superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 21, n. 1, p. 39-56, jan/mar 2015.

FERRARI, Marian Dias; SEKKEL, Marie Claire. Educação Inclusiva no Ensino Superior: Um Novo Desafio. *Psicologia, Ciência e Profissão*, Brasília, v. 27, n. 4, p. 636-647, dez 2007.

FONTES, Rejane de Souza. *A educação inclusiva no município de Niterói (RJ)*: das propostas oficiais às experiências em sala de aula – o desafio da bidocência. 2007. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, [s.l.], v. XVI, n. 1, p. 5-20, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%c3%a3o.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2021.

FRY, Peter et al. *Divisões perigosas*: políticas raciais no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. A participação dos estudantes com deficiência física e visual no ensino superior: apontamentos e contribuições das teorias feministas da deficiência. *Educar em Revista*, Curitiba, n. especial 3, p. 151-166, dez 2017.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.). *Educação inclusiva*: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 15-35.

GLAT, Rosana; ESTEF, Suzanli. Experiências e Vivências de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual: Relato de Pesquisa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v.27, p.157-170, jan/dez 2021.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345-356, set/dez 2010.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras. *Revista do Centro de Educação da UFSM*, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007.

GOMES, Gabriel Pinheiro de Siqueira. *A UERJ e as Políticas Afirmativas de Reserva de vagas*: democratização e Acesso ao Ensino Superior (2002-2013). 2017. 122 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

GOMES, Joaquim Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (Orgs.). *Ações Afirmativas*: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 15-57.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza et al (Orgs.). *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 79-108.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Editora 34, 1999.

HERINGER, Rosana. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Florianopolis, v. 19, n. 1, p. 7-17, jan/jun 2018.

HERINGER, Rosana. Um balanço de 10 anos de políticas de ação afirmativa no Brasil. *Tomo*, Sergipe, n. 24, p. 17-35, jan/jun 2014.

HUMEREZ, Dorisdaia; JANKEVICIUS, José Vítor. Comentário sobre: *Evolução Histórica do Ensino Superior no Brasil*. 13maio2015. [Comentário em: 8 maio 2015]. In: COFEN. Conselho Federal de Enfermagem. [s.l.], 2015. Disponível em: <http://www.cofen.gov.br/enfermagem-e-formacao-artigos-cientificos_31492.html.>. Acesso em: 14 abr. 2021.

IBGE. Censo da Educação Superior 2010. Divulgação dos principais resultados do Censo da Educação Superior 2010. Rio de Janeiro: CENSUP/INEP/MEC, 2011. 24 f. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf.>. Acesso em: 12 abr. 2021.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 129, p. 285-303, maio/ago 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior* 2018: notas estatísticas. Brasília: INEP/MEC, 2019. 44 f. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf.>. Acesso em: 12 abr. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior* 2019: notas estatísticas. Brasília: INEP/MEC, 2020. 82 f. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf.>. Acesso em: 29 set. 2021.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da Constituição de uma Política Brasileira de Educação Especial Inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, n. spe1, p. 41-58, maio/ago 2011.

LIMA, Francisco José de; SILVA; Fabiana Tavares dos Santos. Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. In: SOUZA, Olga Solange Herval (Org.). *Itinerários da Inclusão Escolar*: múltiplos olhares, saberes e práticas. Porto Alegre: AGE, 2008.p. 23-31.

LIMA, Letícia Fortes. Comentário sobre: *Acessibilidade dos Acadêmicos com Deficiência Física nas Instituições de Ensino Superior*: uma Análise da Legislação Brasileira para uma Prática de Educação Inclusiva, nov. 2017. [Comentário em nov. 2017]. In: Jus.com.br. Piauí, 2017. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/62249/acessibilidade-dos-academicos-com-deficiencia-fisica-nas-instituicoes-de-ensino-superior-uma-analise-da-legislacao-brasileira-para-uma-pratica-de-educacao-inclusiva-.>. Acesso em: 12 abr. 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACHADO, Elielma Ayres. Ação afirmativa nas Universidades estaduais fluminenses: o começo. Revista *ADVIR*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 19, p. 326-353, set. 2005.

MACHADO, Elielma Ayres. Ação afirmativa, reserva de vagas e cotas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2002-2012). *Coleção Estudos Afirmativos*, v. 2. Rio de Janeiro: FLACSO, 2013.

MACIEL, Carina Elisabeth; ANACHE, Alexandra Ayach. A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras. *Educar em Revista*, Curitiba, n. spe3, p. 71-86, set 2017.

MAGALHÃES, Wallace Lucas. *A "Lei do boi" como estratégia da burguesia rural*: o caso da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (1968-1985). 2015. 177 f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2015.

MAGGIE, Yvonne; FRY, Peter Henry. O debate que não houve: a reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. *Enfoques - Revista Eletrônica*, Rio de Janeiro, v.1, n. 1, p. 93-117, 2002.

MANCEBO, Deise. *Da gênese aos compromissos*: uma história da UERJ (1950-1978). Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996.

MANZINI, Eduardo José. A Entrevista na Pesquisa Social. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MANZINI, Eduardo José. Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Orgs.). *Educação Especial*: Diálogo e Pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 281-289.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Aurélia; OMOTE; Sadão (Orgs.). *Colóquio sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. *Anais*... Bauru: USC, 2004. Disponível em:<https://wp.ufpel.edu.br/consagro/files/2012/03/MANZINI-Jos%c3%a9-Eduardo-

Entevista-semi-estruturada-An%c3%a1lise-de-objetivos-e-de-roteiros.pdf.>. Acesso em: 12 abr. 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTINS, José de Souza. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. *O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do plano educacional individualizado para o aluno com deficiência intelectual:* um estudo de caso. 2017. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. *Ciência & Saúde Coletiva [online]*, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, out 2016.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Mapeando, conhecendo e identificando ações da Universidade Federal do Rio Grande do Norte diante do ingresso do estudante com deficiência. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos *et al* (Orgs.). *Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos.* Natal: EDUFRN, 2009. p. 81-109.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; Gonçalves, Maria de Jesus. Acesso e permanência de estudantes com deficiência física no ensino superior. In: MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. (Org.). *Inclusão no ensino superior*: docência e necessidades educacionais especiais. Natal: EDUFRN, 2013. p. 83-104.

MENDES JUNIOR, Álvaro Alberto Ferreira; SOUZA, Alberto de Mello e. Uma análise dos determinantes do acesso à universidade sob uma ação afirmativa: o caso da UERJ. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA, 2012, Ipojuca.*Anais*... Ipojuca, 2012. Disponível em: <https://ideas.repec.org/s/anp/en2012.html.> Acesso em 12 abr. 2021.

MENDES JUNIOR, Alvaro Alberto Ferreira; WALTENBERG, Fábio Domingues. Políticas de cotas não raciais aumentam a admissão de pretos e de pardos na universidade? *Planejamento e Políticas Públicas*, Brasília, n. 44, p. 229-256, jan/jun 2015.

MENDES, Cláudio de Moura Castro Cândido. *Qualidade, expansão e financiamento do ensino superior privado*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, 1984.

MILITÃO, Silvio Cesar Nunes; PERBONI, Fabio; MILITÃO, Andreia Nunes. *O novo PNE (2011-2020)*: convergências e divergências. In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 2011, Curitiba. *Anais*... Curitiba, 2011. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5866_3463.pdf.>. Acesso em: 13 abr. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, mar 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa Social*: Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecilia; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul/set 1993.

MINTO, César Augusto. Educação Especial: da LDB aos planos nacionais de educação - do MEC e proposta da sociedade brasileira. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 6, n. 1, p. 1-26. 2000.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 117, p. 197-217, nov 2002.

MOEHLECKE, Sabrina. Propostas de ações afirmativas para o acesso da população negra ao ensino superior no Brasil: experiências e debates. In: PROGRAMA A COR DA BAHIA. *A Educação e os afro-brasileiros*. Salvador: UFBA/FORD FOUNDATION/NOVOS TOQUES, 2000. p. 167-181.

MORAES, Louse; SIMÕES, Armando Amorim; BECKER, Kalinca Léia. A educação especial no Brasil: caminhos do Plano Nacional de Educação. In: BOF, Alvana Maria; OLIVEIRA, Adolfo Samuel (Orgs.). *Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais.* Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. p. 11-54.

MOREIRA, Laura Ceretta. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n. 25, p. 37-48, 2005.

MOREIRA, Laura. Ceretta. *Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas*. 2004. 300f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

MOROSINI, Marilia Costa *et al*. *Enciclopédia de pedagogia universitária*: glossário. V. 2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; GLAT, Rosana. *Uma professora muito especial.* Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 1999.

NASCIMENTO, Vanêssa Lima do. *Formação docente*: pensando o momento pós-escola de estudantes com deficiência intelectual da EJA. 2020. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

NOGUEIRA, Lilian de Fátima Zanoni; OLIVER, Fátima Corrêa. Núcleos de acessibilidade em instituições federais brasileiras e as contribuições de terapeutas ocupacionais para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, São Carlos, v. 26, n. 4, p. 859-882, dez 2018.

OLIVEIRA, Cristina Borges de. *Ações afirmativas e inclusão sustentável de estudantes com limitações por deficiência na educação superior*. 2009. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

OLIVEIRA, Nathália Dias Pereira Alves Oliveira; LORETO, Maria das Dores Saraiva de. Política de inclusão de pessoas com deficiência na Universidade Federal de Viçosa/MG: discurso e prática na visão dos agentes executores. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 15, n. 23, p. 1-21, maio 2021.

OMOTE, Sadão et al. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão.*Paidéia*, Marília, v. 15, n. 32, p. 387-396, 2005.

OMOTE, Sadão. Atitudes Sociais em Relação à Inclusão: Recentes avanços em Pesquisa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, v. 24, edição especial, p.21-32, out/dez 2018.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. *Relatório Mundial sobre a Deficiência*. São Paulo: SEDPcD, 2011. 334 f. Disponível em: <http://www.mobilizadores.org.br/wp-content/uploads/2015/03/Relatorio-Mundial-sobre-a-Deficiencia.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2021.

PACHECO, Renata Vaz; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n. 27, p. 151-167, 2006.

PADILHA, Adriana Cunha; SÁ, Michele Aparecida. Estigma e deficiência: histórias de superação. In: CAIADO, Kátia Regina Moreno (Org). *Trajetórias Escolares de Alunos com Deficiência*. São Carlos: EdUFSCAR, 2013. p. 143-164.

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

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro; NUJORKS, Maria Inês. Inclusão no ensino superior: discursos e expectativas de estudantes com deficiência. In: PIECZKOWSKIM, Tania Mara Zancanaro; NAUJORKS, Maria Inês (Orgs.). *Educação, inclusão e acessibilidade*: diferentes contextos. Chapecó: Argos, 2014. p. 129-161.

PINHEIRO, Vanessa Cabral da Silva. *Plano Individualizado de Transição*: estratégia pedagógica para alunos com deficiência intelectual. 2020. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

PLETSCH, Márcia Denise; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Estrutura e funcionamento dos núcleos de acessibilidade e inclusão nas universidades federais da região sudeste. *Revista Ibero-Americana de estudos em educação*, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1610-1627, 2017.

POKER, Rosimar Bortolini; VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; GARLA, Isadora Almeida. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. *Psicologia Escolar e Educacional [online]*, v. 22, n. spe, p. 127-134, 2018.

RANGEL, Aline Batista**.** Inclusão de pessoas com deficiência na Universidade Federal Fluminense: acesso e permanência, possibilidades e desafios. In: 1º SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO: o ensino e a aprendizagem em discussão, 2017, Porto Alegre. *Anais*... Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 732-746, 2017. Disponível em: <https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/i-seminario-luso-brasileiro-de-educacao-inclusiva/assets/artigos/eixo-6/completo-4.pdf.>. Acesso em: 14 abr. 2021.

RAWLS, John. *Uma Teoria da Justiça*. Tradução de Almiro Pisetta e Lenita Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 276-307, jan/abr 2018.

REDIG, Annie Gomes. *Ressignificando a Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva*: a visão de professores especialistas. 2010. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

REDIG, Annie Gomes. *Aplicação e análise de um programa customizado para a inclusão de jovens com deficiência intelectual em atividades laborais*. 2014. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

REDIG, Annie Gomes. *Inserção profissional de jovens e adultos com deficiência intelectual*. Curitiba: Appris, 2016.

REDIG, Annie Gomes. Educação Inclusiva e vivência universitária: uma proposta para estudantes com deficiência intelectual e/ou autismo (2019...). *Relatório técnico*. Rio de Janeiro: UERJ, Faculdade de Educação, 2019. Disponível em: <https://eduinclusivapesq-uerj.pro.br/pesquisas-em-andamento/> Acesso em 12 abr. 2021.

REDIG, Annie Gomes. O ingresso de pessoas com deficiência no ensino superior: avanços e desafios. In: GARCIA, Alexandra; SEPULVEDA, Denize; CORRÊA, Renan (Orgs.). *Redes Educativas e as Tecnologias*: Liberdade acadêmica, produção e circulação de conhecimentos. Petrópolis: DP *et alii* CNPq Capes, 2020. p. 74-91.

REDIG, Annie Gomes; DUTRA, Flávia Barbosa da Silva. A inclusão de alunos com deficiência no curso de Pedagogia oferecido pelo consórcio CEDERJ/UERJ. *Revista Espaço Acadêmico*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 205, p. 52-61, jun 2018.

REDIG, Annie Gomes; MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. A exclusão e seus desdobramentos oriundos de uma pandemia: reflexões para a construção de uma escola inclusiva. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v.6, n. spe, p. 139-156, jun/out 2020.

REGANHAN, Walquíria Gonçalves; MANZINI, Eduardo José. Percepções de professores do ensino regular sobre recursos e estratégias para o ensino de alunos com deficiência. *Educação Especial*, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 127-138, maio/ago 2009.

REICHARDT, Charles; COOK, Thomas. Beyond qualitative versus quantitative methods. In: COOK, Thomas; REICHARDT, Charles (Orgs.). *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research*. Londres: Sage, 1979. p. 7-30.

RIBEIRO, Disneylândia Maria. *Barreiras atitudinais*: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. 2016. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco. 2016.

RIBEIRO, Disneylândia Maria; GOMES, Alfredo Macedo. Barreiras Atitudinais sob a ótica de estudantes com deficiência no ensino superior. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 13, n. 24, p. 13-31, jan 2017.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa Social*: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2011.

RIO DE JANEIRO. Lei nº 3524, de 28 de dezembro de 2000. Dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais e dá outras providencias. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/69d90307244602bb032567e800668618/92c5d19ef1cac546032569c40069afa7?OpenDocument.>. Acesso em: 14 abr. 2021.

RIO DE JANEIRO. Lei nº 3708, de 09 de novembro de 2001. Institui cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense, e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 2001.Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/90840/lei-3708-01.>. Acesso em: 12 abr. 2021.

RIO DE JANEIRO. Lei nº 4061, de 02 de janeiro de 2003.Dispõe sobre a reserva 10% das vagas em todos os cursos das universidades públicas estaduais a alunos portadores de deficiência. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 2003a. Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/90841/lei-4061-03.>. Acesso em: 12 abr. 2021.

RIO DE JANEIRO. Lei nº 4151, de 04 de setembro de 2003. Institui nova disciplina sobre o sistema de cotas para ingresso nas universidades públicas estaduais e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 2003b. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/e9589b9aabd9cac8032564fe0065abb4/e50b5bf653e6040983256d9c00606969?OpenDocument#:~:text=Lei%20Ordin%C3%A1ria&text=LEI%20N%C2%BA%204151%2C%20DE%2004,ESTADUAIS%20E%20D%C3%81%20OUTRAS%20PROVID%C3%8ANCIAS.>. Acesso em: 12 abr. 2021.

RIO DE JANEIRO. Lei nº 5074 de 17 de julho de 2007. Altera a lei nº 4151, de 04 de setembro de 2003. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/b24a2da5a077847c032564f4005d4bf2/59b59003123eb2c08325733a006eb097?OpenDocument.>. Acesso em: 13 abr. 2021.

RIO DE JANEIRO. Lei nº 5346, de 11 de dezembro de 2008. Dispõe sobre o novo sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais e dá outras providências. *Diário Oficial do*

Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/1b96527e90c0548083257520005c15df?OpenDocument.>. Acesso em: 12 abr. 2021.

RIO DE JANEIRO. Lei nº 8121 de 27 de setembro de 2018. Dispõe sobre a prorrogação da vigência da lei 5.346, de 11 de dezembro de 2008, e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/631695882/lei-8121-18-rio-de-janeiro-rj.>. Acesso em: 14 abr. 2021.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In: RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e Educação*: doze olhares sobre a Educação Inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006. p. 1-16.

RODRIGUES, David. *Inclusão e Educação*: doze olhares sobre educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

ROSA, Chaiane de Medeiros. Marcos legais e a educação superior no século XXI. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 8, n. 3, p. 236-250, 2014.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. *Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Visual*. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.
SALATA, André. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso? *Tempo social*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 219-253, jun 2018.

SALVADOR, Andréia Clapp. *Ação afirmativa na PUC-Rio*: a inserção de alunos pobres e negros. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2011.

SANTOS, Andreza Souza. *Inclusão de Estudantes com Deficiência nas Instituições de Ensino Superior da Cidade do Natal/ RN*: Análise das Condições oferecidas no Processo Seletivo Vestibular. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo*: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade do século XXI*: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, José Luís Guedes dos et al. Integração entre dados quantitativos e qualitativos em uma pesquisa de métodos mistos. *Texto Contexto Enfermagem*, Florianópolis, v. 26, n. 3, p. 1-9, fev 2017.

SANTOS, Kátia Silva. A Política Nacional De Educação Especial e a Perspectiva Inclusiva: novos 'referenciais' cognitivos e normativos. In: IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012, Caxias do Sul. *Anais*... Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/801/646.>. Acesso em: 13abr. 2021.

SANTOS, Renato Emerson dos. Reserva de Vagas para Negros em Universidades Públicas: Um Olhar sobre a Experiência Brasileira. *Revista ADVIR*, Rio de Janeiro, v. 19, p. 12-18,set 2005.

SANTOS, Tatiana dos; HOSTINS, Regina Célia Linhares. Política Nacional para Inclusão no Ensino Superior: uma Revisão da Legislação. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, Londrina, v. 16, n. 3, p. 194-200, 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão*: Construindo uma Sociedade para Todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. *Revista Inclusão*, Brasília, ano I, n. 1, p. 19-23, out 2005.

SCHWARTZMAN, Simon. Demanda e políticas públicas para o ensino superior nos BRICS. *Caderno CRH*, Salvador, v. 28, n. 74, p. 267-290, maio/ago 2015.

SCOTT, Valmôr. Acessibilidade às pessoas com deficiência na educação superior: Universidade Federal de Santa Maria - RS. In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 2011, Curitiba. *Anais*... Curitiba, 2011. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5737_2649.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2021.

SILVA, Iury Fagundes; NASCIMENTO, Suellen Teixeira; REDIG, Annie Gomes. A inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior: uma análise dos artigos publicados na revista Educação Especial. In: X SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS, 2019, Rio de Janeiro. *Anais*... Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://www.seminarioredes.com.br/xredes/adm/trabalhos/diagramados/TR920.pdf.>. Acesso em: 14 abr. 2021.

SIQUEIRA, Carla Fernanda Oliveira. *Mediação Escolar*: a visão dos mediadores escolares sobre o seu papel na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. 2017. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SOUZA, Alberto de Mello e. Desempenho dos candidatos no vestibular e o sistema de cotas na UERJ. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 77, p. 701-724, out/dez 2012.

STALLIVIERI, Luciane. *O Sistema de Ensino Superior do Brasil*: Características, Tendências e Perspectivas. 2006. Disponível em: <http://flacso.org.br/?publication=o-sistema-de-ensino-superior-do-brasil-caracteristicas-tendencias-e-perspectivas.>. Acesso em: 12 abr. 2021.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. *Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado*: avaliação de um programa de formação continuada para educadores. 2013. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

TOBIAS JÚNIOR, Rener. *A questão das cotas raciais no Brasil*. 2011. 39 f. Dissertação (Iniciação Científica em Direito) – Faculdade Batista de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

UERJ. *Avaliação qualitativa dos dados sobre desempenho acadêmico*: relatório – ano 2011. Rio de Janeiro, 2011. 102 f. Disponível em: <http://www.daiaie.uerj.br/documentos/rel.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2021.

UNESCO. *Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais*. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Brasília, 1994. Disponível em: <http:// portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2022.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos*. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm.>. Acesso em: 07 jan. 2022.

VASCONCELOS, Natália. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. *Revista da Católica*, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 399-411, dez 2010.

VELLOSO, Jacques. *Curso e concurso*: rendimento na universidade e desempenho em um vestibular com cotas da UnB. Brasília: Nesub, jul2006. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/410.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2021.

VILLARDI, Raquel. Políticas de ações afirmativas no ensino superior: notas sobre o caso da UERJ (entrevista concedida a Renato Ferreira). In: BRANDÃO, André Augusto (Org.). *Cotas raciais no Brasil*: a primeira avaliação. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p. 37-45.

WAINER, Jacques; MELGUIZO, Tatiana. Políticas de inclusão no ensino superior: avaliação do desempenho dos alunos baseado no Enade de 2012 a 2014. *Educação e Pesquisa*, v. 44, p.1-15, 2018.

YNGAUNIS, Sueli. Comentário sobre: O papel da universidade e a Lei Brasileira da Inclusão. 29 dez 2015. [Comentário em 29 dez 2015]. In: YUNGAUNIS, Sueli. *Comunicação Essencial*: o blog de Sueli Yungaunis. [s.l.], 2015. Disponível em: <https://syngaunis.wordpress.com/2015/12/29/o-papel-da-universidade-e-a-lei-brasileira-da-inclusao/.>. Acesso em: 14 abr. 2021.

APÊNDICE - ENTREVISTA

1- Qual é a sua idade?

2- Qual é a sua deficiência?

3- Qual é o seu curso?

4- Você está cursando qual período?

5- Por que escolheu esse curso?

6- Por que escolheu a UERJ?

7- É sua primeira graduação?

8- Quantas pessoas da sua família possuem ensino superior?

9- Você optou pelo sistema de cotas? Se sim, qual opção?

10- Você solicitou atendimento especializado no vestibular? Qual/Quais? Foi atendido?

11- Ao realizar sua matrícula você informou a sua deficiência? Foi perguntado se tinha deficiência?

12- Você conhece o PROINICIAR? Utiliza algum serviço do PROINICIAR?

13- Você conhece o Rompendo Barreiras? Se sim, como conheceu? Utiliza algum serviço do RB?

14- Recebe alguma bolsa?

15- Você considera que o campus é acessível na arquitetura (salas de aula, laboratórios, bibliotecas...) nos métodos de ensino, nas comunicações, etc.?

16- Necessita ou necessitou de algum recurso da universidade para assistir as aulas (intérprete de libras, ledor, material específico do seu curso, tecnologia assistiva...? Foi atendido?

17- Como é sua relação com seus professores?

18- Seus professores te auxiliam, preparam algum material ou prova de acordo com as suas necessidades?

19- Como é sua relação com seus colegas?

20- Você fez amigos na universidade?

21- E em relação aos servidores, como é o atendimento prestado por eles?

22- Me conta um pouco sobre a sua experiência na UERJ.

23- O que você considera positivo na UERJ?

24- O que você considera negativo na UERJ?

25- Como você acha que a UERJ pode melhorar nesses quesitos?

26- Como estão sendo suas aulas com o PAE?

27- Em quantas disciplinas você se inscreveu?

28- Você tem aulas síncronas?

29- Considera o AVA acessível? Você consegue navegar por toda a plataforma?

30- A plataforma oferece recursos para que você participe das aulas?

31- Você teve avaliações nesse período de PAE? Como foram?

32- Você precisa da ajuda de alguém para acessar as aulas e fazer as avaliações do PAE?

33- Há algo que eu não tenha perguntado que você deseja acrescentar?

ANEXO A – TCLE

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTOLIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a),

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa: Inclusão de Alunos com Deficiência no Ensino Superior: Estudo de Caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UERJ. A pesquisadora Suellen Teixeira Nascimento pretende realizar um estudo com as seguintes características:

Objetivo do estudo: Analisar a inclusão dos estudantes com deficiência na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, *campus* Maracanã, no que concerne ao acesso, permanência e aprendizagem; discutir, a partir dos relatos pessoais, a trajetória escolar destes alunos nos cursos de graduação da instituição e identificar como são desenvolvidas, na UERJ, ações para promover a permanência e a conclusão de curso para os alunos com deficiência, a partir das experiências dos próprios estudantes.

A coleta de dados será feita através de respostas a um questionário anônimo (sem que você precise dizer seu nome), que dura em média dez minutos para ser respondido. O questionário será respondido em seu próprio computador, *tablet* ou celular, não precisando, portanto, ter contato direto com nenhuma pessoa.

A participação na presente pesquisa envolverá um risco muito baixo a você, uma vez que será aplicado um questionário anônimo. Como esse questionário será respondido em seu próprio computador, *tablet* ou telefone celular, não haverá nenhum contato direto com nenhuma pessoa. Portanto, não há nenhum risco de você ser infectado pelo coronavírus por conta de sua participação nesta pesquisa. Para evitar constrangimento, desconforto ou timidez em responder alguma pergunta, garantimos o anonimato e privacidade de suas respostas. Ou seja, asseguramos que seu nome e suas respostas individuais não serão divulgadas.

Benefícios aos participantes e para a sociedade: este estudo poderá contribuir para um melhor entendimento das práticas educacionais no contexto universitário, permitindo a compreensão dos pontos que influenciam o processo de inclusão neste segmento de ensino. A troca de informações possibilita o desenvolvimento de políticas públicas educacionais que envolvam estudantes com deficiência no ensino superior.

Você terá pleno acesso a pesquisadora em qualquer fase do estudo. Havendo necessidade, será possível, entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (21) 988389699, e-mail suellentn@yahoo.com.br ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da UERJ. O Comitê de Ética em

Pesquisa é um órgão que controla as questões éticas das pesquisas na instituição e tem como uma das principais funções proteger os participantes da pesquisa de qualquer problema. Podem ser encontrados nos endereços: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. Contudo, neste momento de distanciamento social recomenda-se o contato por e-mail ou por telefone.

A sua participação neste estudo é absolutamente voluntária. Dentro deste raciocínio, todos os participantes estão integralmente livres para, a qualquer momento, negar o consentimento ou desistir de participar e retirar o consentimento, sem que isto provoque qualquer tipo de penalização. Lembramos, assim, que sua recusa não trará nenhum prejuízo à relação com a pesquisadora ou com a instituição e sua participação não é obrigatória. Mediante a aceitação, espera-se que você responda o questionário.

Os dados coletados na presente investigação serão utilizados para elaborar artigos científicos e a dissertação de mestrado. Porém, todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais. Asseguramos o absoluto sigilo de sua participação. Nenhum dado será divulgado isoladamente, nenhum participante será identificado e ninguém, com exceção da pesquisadora, terá acesso aos resultados da pesquisa. Por outro lado, você poderá ter acesso aos seus próprios resultados a qualquer momento. Todos os dados coletados nesta pesquisa ficarão armazenados pelo período mínimo de 5 anos.

Você não terá, em momento algum, despesas financeiras pessoais. Também, não haverá compensação financeira relacionada à sua participação.

Havendo algum dano decorrente da pesquisa, o participante terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510/2016, Artigo 19).

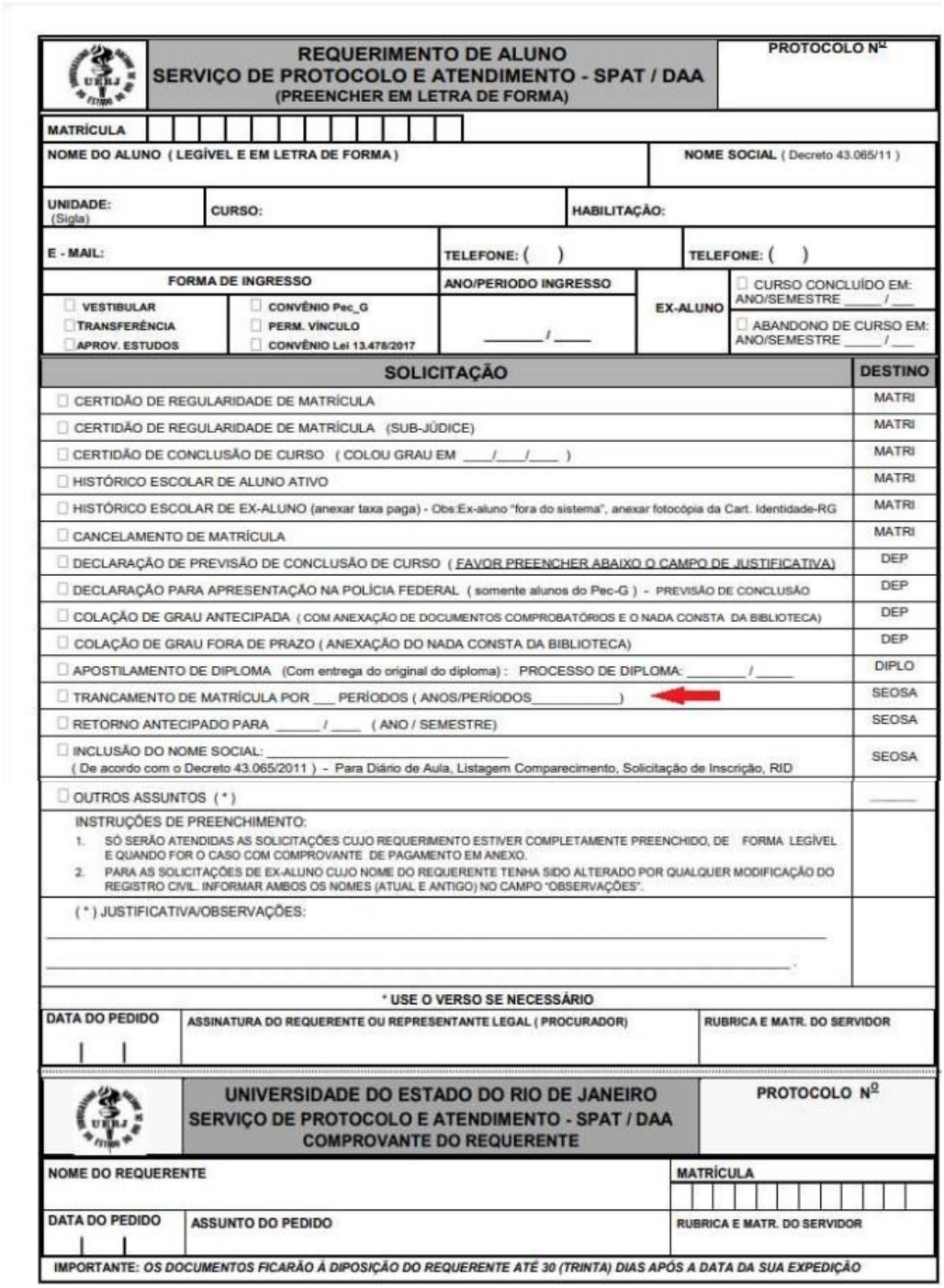
Em caso de dúvidas ou questionamentos, você pode se manifestar agora ou em qualquer momento do estudo para explicações adicionais.

☐ Li e concordo com os termos da pesquisa.

☐ Li e não concordo com os termos da pesquisa.

Caso concorde em participar da pesquisa, você receberá uma via desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por e-mail.

ANEXO B – REQUERIMENTO DE ALUNO



REQUERIMENTO DE ALUNO
SERVIÇO DE PROTOCOLO E ATENDIMENTO - SPAT / DAA
(PREENCHER EM LETRA DE FORMA)

PROTOCOLO Nº

MATRÍCULA

NOME DO ALUNO (LEGÍVEL E EM LETRA DE FORMA)

NOME SOCIAL (Decreto 43.065/11)

UNIDADE: (Sigla) | CURSO: | HABILITAÇÃO:

E - MAIL: | TELEFONE: ( ) | TELEFONE: ( )

FORMA DE INGRESSO
- ☐ VESTIBULAR
- ☐ TRANSFERÊNCIA
- ☐ APROV. ESTUDOS
- ☐ CONVÊNIO Pec_G
- ☐ PERM. VÍNCULO
- ☐ CONVÊNIO Lei 13.478/2017

ANO/PERIODO INGRESSO: _____ / _____

EX-ALUNO
- ☐ CURSO CONCLUÍDO EM: ANO/SEMESTRE _____ / ___
- ☐ ABANDONO DE CURSO EM: ANO/SEMESTRE _____ / ___

SOLICITAÇÃO	DESTINO
☐ CERTIDÃO DE REGULARIDADE DE MATRÍCULA	MATRI
☐ CERTIDÃO DE REGULARIDADE DE MATRÍCULA (SUB-JÚDICE)	MATRI
☐ CERTIDÃO DE CONCLUSÃO DE CURSO (COLOU GRAU EM ____/____/____)	MATRI
☐ HISTÓRICO ESCOLAR DE ALUNO ATIVO	MATRI
☐ HISTÓRICO ESCOLAR DE EX-ALUNO (anexar taxa paga) - Obs:Ex-aluno "fora do sistema", anexar fotocópia da Cart. Identidade-RG	MATRI
☐ CANCELAMENTO DE MATRÍCULA	MATRI
☐ DECLARAÇÃO DE PREVISÃO DE CONCLUSÃO DE CURSO (FAVOR PREENCHER ABAIXO O CAMPO DE JUSTIFICATIVA)	DEP
☐ DECLARAÇÃO PARA APRESENTAÇÃO NA POLÍCIA FEDERAL (somente alunos do Pec-G) - PREVISÃO DE CONCLUSÃO	DEP
☐ COLAÇÃO DE GRAU ANTECIPADA (COM ANEXAÇÃO DE DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS E O NADA CONSTA DA BIBLIOTECA)	DEP
☐ COLAÇÃO DE GRAU FORA DE PRAZO (ANEXAÇÃO DO NADA CONSTA DA BIBLIOTECA)	DEP
☐ APOSTILAMENTO DE DIPLOMA (Com entrega do original do diploma) : PROCESSO DE DIPLOMA: _____/_____	DIPLO
☐ TRANCAMENTO DE MATRÍCULA POR ___ PERÍODOS (ANOS/PERÍODOS_____)	SEOSA
☐ RETORNO ANTECIPADO PARA _____/____ (ANO / SEMESTRE)	SEOSA
☐ INCLUSÃO DO NOME SOCIAL: _____ (De acordo com o Decreto 43.065/2011) - Para Diário de Aula, Listagem Comparecimento, Solicitação de Inscrição, RID	SEOSA
☐ OUTROS ASSUNTOS (*)	_____

INSTRUÇÕES DE PREENCHIMENTO:
1. SÓ SERÃO ATENDIDAS AS SOLICITAÇÕES CUJO REQUERIMENTO ESTIVER COMPLETAMENTE PREENCHIDO, DE FORMA LEGÍVEL E QUANDO FOR O CASO COM COMPROVANTE DE PAGAMENTO EM ANEXO.
2. PARA AS SOLICITAÇÕES DE EX-ALUNO CUJO NOME DO REQUERENTE TENHA SIDO ALTERADO POR QUALQUER MODIFICAÇÃO DO REGISTRO CIVIL. INFORMAR AMBOS OS NOMES (ATUAL E ANTIGO) NO CAMPO "OBSERVAÇÕES".

(*) JUSTIFICATIVA/OBSERVAÇÕES:

_____

_____

* USE O VERSO SE NECESSÁRIO

DATA DO PEDIDO	ASSINATURA DO REQUERENTE OU REPRESENTANTE LEGAL (PROCURADOR)	RUBRICA E MATR. DO SERVIDOR
/ /		

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SERVIÇO DE PROTOCOLO E ATENDIMENTO - SPAT / DAA
COMPROVANTE DO REQUERENTE

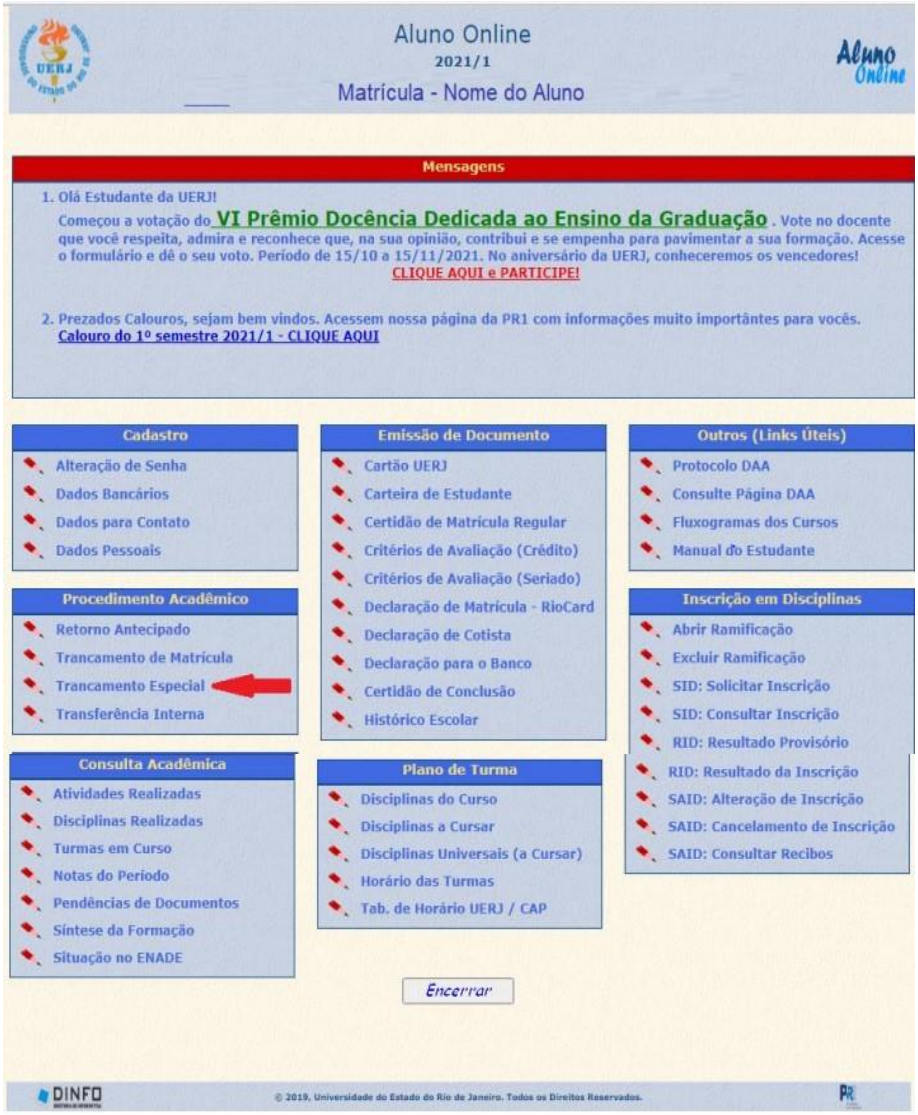
PROTOCOLO Nº

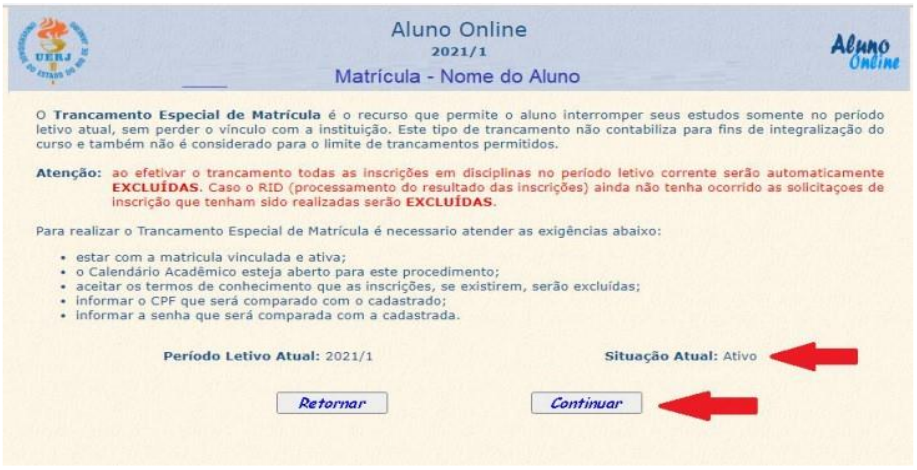
NOME DO REQUERENTE | MATRÍCULA

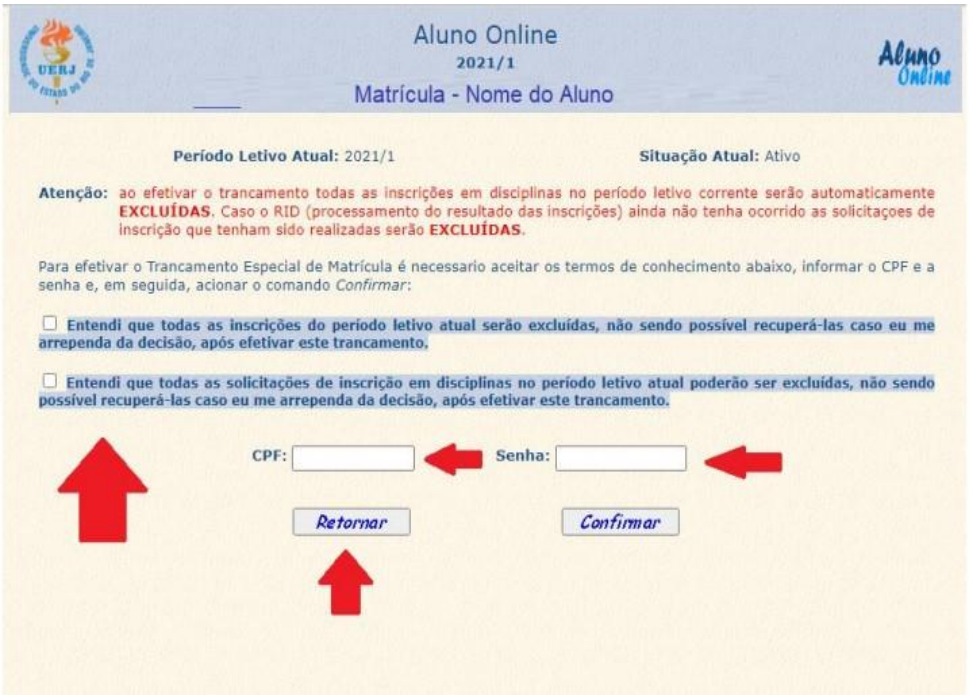
DATA DO PEDIDO	ASSUNTO DO PEDIDO	RUBRICA E MATR. DO SERVIDOR
/ /		

IMPORTANTE: *OS DOCUMENTOS FICARÃO À DIPOSIÇÃO DO REQUERENTE ATÉ 30 (TRINTA) DIAS APÓS A DATA DA SUA EXPEDIÇÃO*

ANEXO C – ALUNO ONLINE






Aluno Online
2021/1
Matrícula - Nome do Aluno
Aluno Online
Período Letivo Atual: 2021/1
Situação Atual: Ativo
Atenção: ao efetivar o trancamento todas as inscrições em disciplinas no período letivo corrente serão automaticamente EXCLUÍDAS. Caso o RID (processamento do resultado das inscrições) ainda não tenha ocorrido as solicitaçoes de inscrição que tenham sido realizadas serão EXCLUÍDAS.
Para efetivar o Trancamento Especial de Matrícula é necessario aceitar os termos de conhecimento abaixo, informar o CPF e a senha e, em seguida, acionar o comando Confirmar:
Entendi que todas as inscrições do período letivo atual serão excluídas, não sendo possível recuperá-las caso eu me arrependa da decisão, após efetivar este trancamento.
Entendi que todas as solicitações de inscrição em disciplinas no período letivo atual poderão ser excluídas, não sendo possível recuperá-las caso eu me arrependa da decisão, após efetivar este trancamento.
CPF:
Senha:
Retornar
Confirmar

ANEXO D – FORMULÁRIO PARA LAUDO MÉDICO

3.5 Se concorrente ao grupo de cota para pessoas com deficiência, nos termos da legislação em vigor,

FORMULÁRIO PARA LAUDO MÉDICO		
IDENTIFICAÇÃO DO REQUERENTE		
Nome completo:		
CPF:		Cédula de Identidade:
E-mail:		Data de Nascimento:
LAUDO MÉDICO (Preenchimento restrito ao Médico)		
Atesto, para a finalidade de concorrência em vaga reservada para pessoas com deficiência no Processo Seletivo do Vestibular Estadual 2021 da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, previstas na Lei Federal 12.711/2012, alterada pela Lei Federal 13.409/2016, que o candidato possui a deficiência abaixo assinalada:		
Tipo de Deficiência:		Grau de Deficiência:
( ) Deficiência Auditiva ( ) Deficiência Física ( ) Deficiência Intelectual ( ) Deficiência Múltiplas ( ) Deficiências Visual ( ) Outras. Especificar:	Código Internacional de Doenças – CID-10: (Preencher com tantos códigos quanto sejam necessários):	( ) Leve ( ) Moderado ( ) Grave
Descrição Clínica Detalhada da Deficiência: Provável Causa da Deficiência (quando for o caso): Área e/ou Funções Afetadas (quando for o caso): Limitações Funcionais:		
IDENTIFICAÇÃO DO MÉDICO RESPONSÁVEL PELA EMISSÃO DESTE LAUDO		
Nome completo:		Especialidade:
Assinatura do médico		Cidade e Data: Carimbo e Registro no CRM
ATENÇÃO CANDIDATO!		
Apresentar, juntamente com este laudo, os seguintes exames, todos realizados há menos de 3 (três) meses, com relatório médico, para comprovação da deficiência: - Deficiência Auditiva: exame de audiometria; - Deficiência Visual: exame oftalmológico; - Deficiência Física: exames de imagem ou outros que comprovem a deficiência; - Deficiências Múltiplas: exames que comprovem as deficiências, conforme as áreas afetadas; - Deficiência Intelectual: exames ou outros que comprovem a deficiência.		

3.5.1 para filhos de policiais civis e militares, de bombeiros militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço, o candidato deve encaminhar, para comprovação de sua opção de cota, a seguinte documentação:

a) certidão de óbito,

b) documento com a decisão administrativa que reconheceu a morte ou incapacidade em razão do serviço,

c) Diário Oficial com a decisão administrativa que reconheceu a morte ou a incapacidade em razão do serviço,

d) documento de reforma ou aposentadoria por invalidez,

e) contracheque da pensão por morte, quando for beneficiário dela, ou dos proventos da aposentadoria pagos pelo IPERJ, RIOPREVIDÊNCIA ou outra entidade afim.