

INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE

Data de aceite: 01/04/2024

Viviane Pedri

Servidora no Instituto Federal Catarinense. Mestra em Educação pela Universidade da Região de Joinville, Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado em Educação Joinville, SC., Brasil
Rosânia Campos

Rosânia Campos

Doutora. Universidade da Região de Joinville, Programa de Pós-Graduação em Educação
Joinville, SC, Brasil

RESUMO: A presente pesquisa teve o objetivo de investigar, sob a ótica de estudantes com deficiência, quais as ações desenvolvidas pelo Instituto Federal Catarinense que favorecem a inclusão e a permanência, deste público, na educação superior. A pesquisa de abordagem qualitativa, foi desenvolvida por meio de estudos documentais e de campo junto a estudantes com deficiência que cursavam a educação superior, no Instituto Federal Catarinense, que conta com 15 *campi*, distribuídos no estado de Santa Catarina. Para isso foram realizadas entrevistas

com os estudantes, seguindo-se um roteiro semiestruturado e que devido ao contexto de pandemia ocorreram de modo *on-line*. As entrevistas foram posteriormente transcritas e analisadas, sendo que as categorias de análises foram definidas observando a recorrência das respostas, tendo por base teórica pesquisadores críticos do campo da educação e da educação especial. Os resultados evidenciam que para os participantes, o acolhimento institucional, a ação docente, o serviço do atendimento educacional especializado, entre outros, são consideradas ações essenciais para a inclusão e permanência de estudantes com deficiência no ensino superior. Contudo, também mostram que apesar das ações institucionais auxiliarem e muito no ingresso e permanência, ainda não existe uma clara compreensão da política de inclusão e muitas das ações ainda são compreendidas como isoladas, como suporte e não como integradas a um currículo que defende a inclusão.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial; Inclusão no Ensino Superior; Políticas de Inclusão nos Institutos Federais.

INTRODUÇÃO

A luta pela inclusão de pessoas com deficiência na educação regular em nosso país apresenta avanços e retrocessos. Essa luta, teve seu início marcado por movimentos nacionais e internacionais que datam desde a Carta das Nações Unidas (1945), período de pós-guerra, em que países aliados fundaram a Organização das Nações Unidas (ONU), e se comprometeram a manter a paz mundial, bem como, a defender os direitos humanos e à dignidade de vida humana.

De forma mais objetiva, na década de 1990, a educação, principalmente nos países capitalistas periféricos foi considerada como ‘eixo da transformação produtiva com equidade’ (CEPAL, 1991), e também um ‘tesouro’, conforme o Relatório Delors *et al.* (1998), pois, novas conferências foram organizadas. Deste modo, dentre a sequência de movimentos, destaca-se a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, ocorrida em Salamanca, na Espanha (1994), considerada o marco de uma política de educação inclusiva no Brasil, vista numa perspectiva inclusiva e da qual resultou o importante documento norteador; “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (PNEE-E), publicada pelo MEC em 2008 (BRASIL, 2008).

Não obstante, se no campo da educação básica é possível observar vários movimentos sociais e legislativos na busca pela inclusão, o mesmo não pode ser dito em relação à inclusão no nível superior, isto é, a inclusão ainda não é lugar-comum nesses espaços. De acordo com Yngaunis (2022), os índices disponíveis nas sinopses estatísticas do INEP, indicam que em 2018, foram registrados no censo, o número de 45.966 estudantes com deficiência, matriculados em cursos de Graduação Presencial e na modalidade EAD, já em 2019, foram 50.683 estudantes com deficiência matriculados, e em 2020, totalizou 59.001 estudantes, o que representa um crescimento de quase 28,5% no período de 2018 a 2020. Esse aumento não pode ser desconsiderado, no entanto, ao se analisar o número total de matrículas no ensino superior, em relação ao número de sujeitos, público-alvo da educação especial, verifica-se que menos de 1% do total de matrículas no ensino superior corresponde a esse público.

Assim, considerando-se as ações governamentais direcionadas às instituições federais de ensino superior, desenvolvidas sobretudo no período dos governos populares, questiona-se quais os impactos dessas ações no momento atual, isto é, passados mais de 10 anos, desde o primeiro¹, programa instituído. Desse modo, esse artigo procura discutir como os estudantes com deficiência, que frequentam instituições públicas federais, vivenciam seu processo educativo, ou seja, sob a perspectiva dos estudantes com deficiência, quais as ações desenvolvidas pelo Instituto Federal Catarinense que favorecem a sua inclusão e permanência.

Para tanto, o artigo está organizado em três seções. Inicia-se com uma discussão sobre a educação especial no ensino superior, como o que está proposto para esse nível de ensino; posteriormente apresenta-se os procedimentos metodológicos e os sujeitos participantes da pesquisa; e por fim, os resultados obtidos, bem como as considerações finais.

Educação inclusiva no ensino superior

Os processos de inclusão ainda são desafios para nossa sociedade e no campo educativo não é diferente. São muitos os obstáculos que, por vezes, impossibilitam o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas escolas e universidades. E, ainda que a inclusão não seja uma questão consolidada nos ambientes educativos é importante destacarem-se as ações, programas e iniciativas que procuram avançar, nessa perspectiva inclusiva. De modo específico, as instituições federais, tiveram aportes técnicos e financeiros para definirem e consolidarem uma política considerada de educação inclusiva.

Desse modo, é possível citar o ‘Programa Incluir Acessibilidade na Educação Superior’ (2005), desenvolvido pela Secretaria de Educação Superior (SESU) em parceria com a extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)², que teve por finalidade criar e consolidar os Núcleos de Acessibilidade³ nas instituições federais. O objetivo principal desses núcleos seria disseminar uma cultura institucional inclusiva; promover ações na identificação e eliminação das diversas barreiras e favorecer a plena participação educacional e social dos estudantes com deficiência neste nível de ensino.

Em outras palavras, o Programa Incluir foi elaborado, tendo em vista, os movimentos e acordos mundiais, em prol de uma educação igualitária e de direito a todos. De acordo com o ‘Documento Orientador Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior’ (BRASIL, 2013, n.p.);

O presente documento objetiva orientar a institucionalização da Política de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior – IFES, a fim de assegurar o direito da pessoa com deficiência à educação superior, fundamentado nos princípios e diretrizes contidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU 2006) e nos Decretos nº. 186/2008, 6.949/2009, 5.296/2004, 5.626/2005 e 7.611/2011 (DOCUMENTO ORIENTADOR PROGRAMA INCLUIR – ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR).

Conforme Pereira e Chahini (2018), inicialmente (2005 – 2011), foram lançados editais com aportes orçamentários⁴, com a finalidade de que as instituições federais, como as universidades e institutos, participassem e aderissem à proposta de instituírem os Núcleos de Acessibilidade, o que ocorreu, pois já em 2012, todos os Institutos Federais (IFs) tinham aderido ao Programa e com isso, os editais, foram extintos.

Essas ações impulsionaram a política numa perspectiva inclusiva e resultaram em avanços para o atendimento das necessidades educativas de estudantes com deficiência. Destaca-se, dentre outros serviços⁵, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é uma das propostas contempladas na PNEE-E (BRASIL, 2008). Importante lembrar que, o AEE é um serviço de apoio, complementar⁶ e não substitutivo ao ensino regular. Além disso, ele está disposto desde a publicação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em 1996, no artigo 4º, sendo ofertado aos estudantes com deficiência;

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Outra importante questão, refere-se à condução e à efetivação do atendimento às necessidades educativas de estudantes com deficiência, que diz respeito ao professor de AEE. Conforme a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 outubro de 2009, que trata das diretrizes operacionais do AEE, é exigida formação específica que habilite o docente para o exercício na educação especial, consoante ao disposto, citamos o artigo 13º, em que constam as atribuições do professor de AEE:

I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009 p. 3).

Contudo, ainda, referindo-se a formação docente, de acordo com Michels (2011), as universidades têm habilitado profissionais numa visão homogeneizante, categorizante, com viés médico pedagógico, seguindo a lógica capitalista. Nessa perspectiva verifica-se um paradoxo, pois a formação com viés clínico, com enfoque para o corpo (biológico), nega a construção (social) do processo de aprendizagem como sendo de todos os envolvidos, remetendo à meritocracia, responsabilizando o estudante pelo seu sucesso ou insucesso escolar, tornando assim, esse viés questionável no alcance de uma educação inclusiva e mais igualitária.

Além disso, também é importante considerar que uma das estratégias do capitalismo é também responsabilizar o professor por buscar e solucionar as demandas emergentes que o próprio capitalismo cria no interior das instituições de ensino, como se verifica:

[...] os discursos políticos sobre inclusão apontam um padrão de aprendizagens, bem como um perfil e competências para a formação dos professores. Os discursos políticos sobre inclusão clamam por um novo padrão de aprendizagem, compatível com uma “sociedade da aprendizagem” (RANSON, 2001), e por métodos mais ativos e flexibilizados de ensino que possam ser trabalhados de forma comunitária, por “organizações sociais”, com menor custo. Destacam ainda que os professores devem desenvolver um perfil de “protagonistas” e uma personalidade “pró-ativa”. (GARCIA, 2004). Tais ideias difundidas em torno das políticas de inclusão foram relativamente apropriadas no âmbito das políticas educacionais no Brasil e, particularmente, das políticas de educação especial, expressando, em grande medida uma realidade de privatização, responsabilização docente e precarização das condições de trabalho e ensino escolar (GARCIA, 2017, p. 23).

Tendo em cena essas observações, ressalta-se que não é possível, como afirmou Garcia (2017), desconsiderar o que essas medidas repercutiram no cotidiano educacional e na vida de milhares de pessoas.

Assim, ainda em meio às contradições, verifica-se que importantes conquistas e avanços com relação à política de educação inclusiva tem ocorrido em nosso país. A mobilização social, a produção de documentos oficiais e norteadores têm possibilitado a efetivação de direitos e oportunizado o acesso a níveis cada vez mais elevados na educação aos estudantes com deficiência.

E, considerando esse percurso um tanto recente, cita-se o último Censo da Educação Superior no Brasil (INEP, 2019), que mostrou um aumento significativo nas matrículas de estudantes, público-alvo da educação especial, nos cursos de graduação, no período considerado entre 2009 e 2019⁷. Esse aumento nas matrículas é relevante, mas, indica um dos aspectos, com relação à inclusão de pessoas com deficiência na educação superior. Ele não é um indicador da permanência e da conclusão do curso, considerada com êxito, o que ainda, têm-se por melhorar.

Contudo, pensar a inclusão no sistema educacional brasileiro ainda é um desafio, fato que se torna mais complexo quando se olha para o ensino superior. E mesmo, com os avanços tanto em termos legais, quanto conceituais e atitudinais não é possível afirmar que a inclusão de sujeitos com deficiência ocorra frequentemente e sem turbulências. Em especial, porque no Brasil, o ensino superior não é ainda acessível a todos. A parcela de jovens que acessam e permanecem nesse nível de ensino é bem restrita. Desse modo, frisa-se que a inclusão de pessoas com deficiência, não implica apenas em eliminar barreiras arquitetônicas.

Diante do exposto, entende-se que ouvir os sujeitos com deficiência que acessam o ensino superior é algo importante tanto para oportunizar análises e reflexões sobre as políticas e metodologias já implementadas, como também para, a partir de suas vivências, pensar outros modos de ampliar e garantir esses sujeitos no ensino superior. Escutar esses sujeitos nos ajuda a problematizar as condições de acesso neste nível educativo, bem

como, discutir o que significa a universidade ser um espaço democrático, de produção de conhecimentos, com os quais, é possível combater preconceitos e discriminações.

E, no anseio por melhorar e aprimorar, considerando-se o que já se avançou numa perspectiva de educação inclusiva, traçou-se como objetivo nesse estudo: levantar, sob a ótica de estudantes com deficiência, quais as ações desenvolvidas pelo Instituto Federal Catarinense, que favorecem a inclusão e a permanência, deste público, na educação superior.

Destaca-se que o IFC é uma das instituições públicas, localizada no Estado de Santa Catarina, que em conjunto com outras instituições integram a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, criada por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Teve seu início marcado pela integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Concórdia, Rio do Sul e Sombrio, e dos Colégios Agrícolas de Araquari e Camboriú, que pertenciam a Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (BRASIL, 2008). E, atualmente (2023), conta com 15 (quinze) *campi* distribuídos no Estado de Santa Catarina.

Na sequência, seguimos apresentando os procedimentos metodológicos utilizados neste estudo.

Procedimentos Metodológicos

Esse estudo buscou levantar, sob a ótica de estudantes com deficiência, quais as ações desenvolvidas pelo Instituto Federal Catarinense, que favorecem a sua inclusão e permanência na educação superior.

Assim, para a construção dos dados realizou-se entrevistas semiestruturadas com os estudantes com deficiência⁸ que cursavam a educação superior, na referida instituição. As entrevistas se deram de modo *on-line*, por meio da ferramenta *Google Meet*, devido ao contexto de pandemia, momento histórico vivenciado pela COVID-19. Para o registro das entrevistas foi utilizado um gravador (aplicativo de telefonia móvel), e posteriormente foram feitas as transcritas dessas entrevistas.

Destaca-se que, para um dos entrevistados, foi necessário adaptar a entrevista, de modo que, todas as respostas dadas pelo participante foram feitas por meio da escrita e não da verbalização. Essa foi uma solicitação que partiu do próprio participante, informando ter dificuldades na fala devido à deficiência (múltipla), e que por isso, optou por comunicar-se com o auxílio da tecnologia assistiva⁹: ferramenta *chat*.

Assim, dos 15 *campi* que constituem o IFC, 11 (onze) haviam estudantes com deficiência, matriculados em cursos de graduação e que, por isso, poderiam compor a amostra da pesquisa. Contudo, 5 (cinco), foram os *campi* participantes, em que os estudantes preencheram os requisitos (Decreto nº 5.296/2004) e concederam a entrevista. Ressalta-se que a seleção dos estudantes participantes foi organizada por meio de seus cadastros e com o apoio da instituição.

Os dados das entrevistas foram tabulados observando-se a recorrência e similaridade das respostas. A partir disso, iniciou-se o movimento de análise, que foi subsidiada por teóricos do campo crítico da educação, em especial, teóricos que discutem políticas públicas e educação inclusiva. E, também se utilizou do método do materialismo histórico e dialético.

Sujeitos participantes da pesquisa

Estudar políticas públicas sempre é um desafio. Conforme Mainardes (2018), estudar políticas no contexto de influência é complexo, pois é necessário considerar a historicidade da política investigada, bem como, colocar em tela também as políticas similares e antecessoras, além de considerar as relações; internacional, global, nacional, local. De modo similar, estudar as políticas no contexto da produção do texto, não facilita a investigação; pois o investigador precisa ultrapassar a leitura ‘ingênuas’ dos textos e da própria política investigada. Não obstante, a análise do contexto da prática exige;

[...] reunir uma quantidade significativa de dados. A teoria da atuação e suas dimensões contextuais) contribui para a organização dos dados e para o refinamento da análise. Um aspecto importante é a permanente vigilância com relação à ideia de que as políticas não são “implementadas”, que há a criação de ajustes secundários, traduções, interpretações, reinterpretções. (MAINARDES, 2018, p.13).

Alertadas pelo autor, procura-se analisar o contexto da prática, o *locus* no qual as políticas são apropriadas. Desse modo, considera-se fundamental apresentar quem são os sujeitos que nos auxiliaram nesse processo. Para facilitar a leitura apresenta-se no quadro 1, os sujeitos, os tipos de deficiências e os cursos que frequentam:

ENTREVISTADOS	GÊNERO	COR	IDADE	TIPO DE DEFICIÊNCIA	COMO SE DEU A DEFICIÊNCIA
Estudante 1	Masculino	Branco	39	Auditiva e visual (Múltipla)	Auditiva (desde o nascimento) Visual (adquirida ao longo da vida)
Estudante 2	Feminino	Branca	24	Intelectual Leve	Desde o nascimento
Estudante 3	Feminino	Branca	22	Intelectual Moderada e Física (Múltipla)	Desde o nascimento
Estudante 4	Masculino	Pardo	21	Auditiva	Não soube especificar
Estudante 5	Feminino	Branca	26	Paralisia Cerebral (Múltipla)	Adquirida ao longo da vida

Quadro 1 – Estudantes com deficiência que cursam a graduação

Fonte: própria a partir da investigação

Como é possível observar no quadro acima, 2 (dois) participantes são do sexo masculino e 3 (três) do sexo feminino. Todos com exceção de um (que se autodeclarou como pardo), são de cor branca. Os participantes compreendem a faixa etária entre 21 (vinte e um) e 39 (trinta e nove) anos. Em relação a raça, ainda que não seja objeto de estudo deste trabalho, é interessante observar que a proporção entre brancos e não brancos segue a lógica nacional, qual seja, sujeitos não brancos ainda têm menos acesso ao nível superior.

Sobre o tipo de deficiência, 3 (três) são estudantes com deficiência múltipla e os outros dois, intelectual e auditiva respectivamente. A maioria (3) adquiriu a deficiência desde o nascimento, outros 2 (dois) adquiriram ao longo da vida e 01 (um) dos estudantes não soube especificar. Ressalta-se que dentre os participantes, 1 (um) dos entrevistados (estudante 1) adquiriu um tipo de deficiência desde o nascimento e posteriormente adquiriu outro tipo de deficiência ao longo da vida.

Em relação ao perfil acadêmico desses estudantes, temos o seguinte quadro:

ENTREVISTADOS	CURSO	FASE	PARTICIPAÇÃO EM COTAS
Estudante 1	Licenciatura em Química	7º semestre	Não
Estudante 2	Licenciatura em Pedagogia	3º semestre	Não
Estudante 3	Engenharia de Alimentos	3ª semestre	Sim
Estudante 4	Tecnologia em Logística	1º semestre	Sim
Estudante 5	Licenciatura em Pedagogia	8º semestre	Não soube especificar

Quadro 2 – Perfil acadêmico dos participantes

Fonte: coleta de dados realizada entre os meses de dezembro/2021 e julho/2022

Conforme é possível observar, tem-se estudantes com deficiência em diferentes cursos, abrangendo bacharelado, licenciatura e tecnólogo. Ainda de acordo com o relato dos estudantes, nenhum segue o curso conforme a matriz curricular proposta em seu período, como justificativas foi referido reprovação; abandono de curso; faltas por dificuldades em conciliar curso e trabalho; problemas de saúde em pessoa da família e matrícula em menos disciplinas.

Também variou o modo como cada participante ingressou na instituição. Apenas 1 (um) dos estudantes (estudante 3), entrou por cota para pessoa com deficiência em edital de cadastro reserva, outro (estudante 4), entrou por cota para pessoa de escola pública, baixa renda e preto, pardo e indígena, alegando não se inscrever na cota para pessoa com deficiência devido a burocracia, referindo-se à apresentação de laudos. Quanto aos demais: 1 (um) ingressou pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), 1 (um) pelo cadastro reserva e outro (1) pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU).

Ainda, de acordo com os estudantes, nenhum solicitou qualquer tipo de adaptação para participação nas formas de ingresso mencionadas e ocorridas na instituição IFC, e também não se recordam da instituição ter oferecido essa possibilidade. Esse dado já nos gerou várias inquietações, tais como: será que esses estudantes não possuem a concepção de sujeitos de direitos, isto é, será que a solicitação por adaptações pode ser compreendida como algo negativo em relação a sua capacidade? Será que socialmente já conseguimos consolidar a lógica do direito, superando a lógica do favor e/ou da beneficência? Essas questões foram também norteadoras para nossas análises e questionamentos, conforme procuramos apresentar na sequência.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como anunciado no início do artigo, existem dispositivos legais no direcionamento de ações e programas que são implementadas nas Instituições de Ensino Superior (IES), com o objetivo de promover a permanência de estudantes com deficiência nessas Instituições. No entanto, entre o proclamado e o vivido existem muitos fatores, dentre eles, como as políticas e/ou dispositivos legais são apropriados nas instituições, ou seja, como a política acontece no contexto da prática? E, considerando essa questão é que a investigação foi desenvolvida, sendo que, inicialmente foi questionado aos estudantes como se sentiam no espaço educacional, e de acordo com a Estudante 2:

Eu me sinto muito acolhida, por eles, pelas merendeiras, professores, pelos colegas, porque na escola particular, municipal e estadual, eu sofria muito preconceito e bullying nas escolas normais. (E no IFC) Mudou muito a minha vida, porque eu sentia assim um alívio sabe? Tirei um peso das minhas costas e o pensamento ruim ficou lá pra trás, lá no passado, (o IFC é) como se fosse uma segunda família, sabe? me sinto muito bem ali, acolhida e recebida pelos professores e pelos colegas também. (ESTUDANTE 2).

A fala da estudante indica que superar barreiras para a efetivação de uma educação especial não pode ser compreendida apenas como modificações arquitetônicas. Em sua fala o que fica evidente são as atitudes da instituição, que a fazem sentir-se acolhida, como o sentimento de pertença ao grupo. Aspectos esses, que estudos já desenvolvidos, na sequência, indicam como fundamentais para a permanência dos sujeitos nos espaços educativos.

Nesse sentido, as reflexões de Boaventura de Sousa Santos (1997 apud CANDAU, 2012) auxiliam na compreensão de que o direito à educação compõe direitos humanos, e que direitos humanos se referem também a direito às diferenças, as diversidades. Logo, a inclusão implica em ressignificar conceitos, bem como, em modificar modos de interação, de concepção e de metodologias. Nas palavras de Candau (2012), os direitos humanos no contexto escolar têm como significado acolher a diversidade, a pluralidade, o diferente, que a contemporaneidade nos apresenta.

Se nos discursos esse fato se apresenta como incontestável, no cotidiano escolar ainda são muitos os desafios para realmente os direitos humanos serem trabalhados nessa perspectiva, como indica a pesquisa realizada por Ribeiro e Gomes (2017), em um instituto Federal no Rio Grande do Norte. Para os autores, existem resistências ao modelo inclusivo educacional, que se pretende implantar e as barreiras atitudinais se configuram como uma dessas intolerâncias, manifestadas por meio de várias facetas, isto é;

As barreiras de atitude são comportamentos e atitudes que dificultam, impedem, “embarreiram” a participação plena, o exercício da cidadania, a inclusão educacional, o empoderamento da pessoa com deficiência. Elas se manifestam no discurso e na dinâmica social e podem se revestir de um caráter assistencialista, paternalista, normalizante, discriminatório, e, por conseguinte, excludente. (RIBEIRO e GOMES, 2017, p. 15).

Como resultados, os autores citam algumas atitudes adotadas pelos estudantes com deficiência frente a essas barreiras, que são: vitimização, superação (esforço pessoal), encobrimento da deficiência e dissimulação perceptiva da realidade. Essas atitudes prejudicam a relação, isto é, interferem na qualidade da interação estabelecida entre o estudante e demais pessoas (docente; colegas). E, fica notório no discurso da estudante 2, como lhe é benéfico, o fato de não sofrer com essas barreiras atitudinais na atual Instituição.

Outra participante que também deu ênfase ao acolhimento institucional, foi a estudante 5, além disso, trouxe a importância de recursos que lhe promovem a acessibilidade;

Acho que a única escola/instituição que me acolheu mais no que eu precisar. Eles estão pronto para ajudar, claro que às vezes, dá vontade de abandonar tudo (rio ao falar), mas é a exaustão do fim do curso, mas sempre que eu precisar um recurso: no banheiro, um notebook para as avaliações... (ESTUDANTE 5).

Essa percepção de acolhimento institucional também é observada na fala da estudante 3, que trouxe o acompanhamento, a ação docente, como algo importante para sua permanência:

Esse acompanhamento né dos profissionais, dos professores. É muito importante, sem ele seria bem difícil. (ESTUDANTE 3).

Sobre a fala dessas participantes, no que diz respeito a ação docente, cita-se Roldão *et al.* (2020), em que a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes são possíveis através da mediação do docente e com a utilização de recursos adequados à sua promoção e/ou plena participação. O docente tem a importante função de organizar o conhecimento, repensar as estratégias de apoio, instrumentalizar os estudantes e favorecer recursos capazes deles atingirem, cada vez, mais elevados níveis de conhecimento. Dessa forma, defendem os autores;

[...] devemos acolher e orientar os estudantes, apresentando-lhes os signos, ferramentas e estratégias necessárias ao êxito acadêmico e profissional. Da mesma forma, precisamos auxiliá-los na compreensão do seu próprio papel enquanto agentes ativos, corresponsáveis pelo seu próprio desenvolvimento. (ROLDÃO; CICARELLO; SCHWARZ e CAMARGO, 2020, p. 56).

Não obstante, compreende-se que para ser possível ao docente desenvolver esse tipo de prática, ele precisa superar preconceitos, pois as políticas, informações e orientações não são suficientes para a mudança de atitude dos educadores e dos estudantes, frente às minorias, seus alvos potenciais (FERRARI e SEKKEL, 2007). Assim, ainda segundo as autoras:

O preconceito é uma defesa que impede a experiência e se interpõe no relacionamento, além de produzir uma falsa generalização que rejeita argumentos vindos do contato com a realidade externa (Adorno, Horkheimer, 1985; Crochík, 1997). Se entendermos o preconceito como manifestação individual cuja origem é social, podemos antever sua presença nas relações em sala de aula. Isso torna necessário um trabalho de conscientização dessas determinações presentes nas relações e de reflexão sobre as possíveis ações para sua superação. Tal trabalho deve ser iniciado na formação do professor (FERRARI e SEKKEL, 2007, p. 642).

Para outros dois estudantes (1 e 4), as ações que favorecem a sua permanência, foram algumas mudanças implementadas na Instituição, no entanto, elas não estão relacionadas diretamente com a deficiência. Conforme se observa:

O que fez, foi uma mudança, não sei se foi da faculdade, mudança de lei que permitia, antes quando eu comecei permitia tu poder estudar os 4 anos e mais 4 né? podia 8 anos, passou de 8 anos tu perdia o curso, tem fazer tudo de novo.. isso daí.. essa mudança.. que daí mudou para 20 anos, isso ajudou eu a me manter, porque se não eu já não tava mais no curso e não tinha refeito de novo, completou 11, eu já tinha perdido o curso, anos atrás. Eu não sei se foi uma lei [...] a professora né, falou, que daí quando eu já tava bastante tempo, acabaram, comentou isso aí que eu não ia perder por causa dessa mudança. (ESTUDANTE 1).

Olha, nessa questão, o IFC, eu já que, eu gosto de fazer no IFC. Presencialmente eu acho mais, é, motivador, do que, por exemplo, quando eu fiz ano passado, que eu fiz on-line, eu fiz on-line, eu acho que foi mais complicado do que agora que eu to fazendo presencial. Presencial eu acho tá sendo mais fácil pra mim. É que eu não tava adaptado ao on-line, eu tava adaptado a, sabe? ficar em outro ambiente que não em casa, é, um ambiente diferente, com outras pessoas e é mais fácil. Aqui (casa) eu tinha todos os problemas de casa, vindo junto com o estudo, então eu tava estudando e tava resolvendo os problemas de casa. No caso é muito mais fácil assim de, sabe? de focar no estudo. Lá em casa não é tão fácil. Pra alguns até pode ser, mas pra mim não foi o caso. Presencial eu acho melhor, por mais que tem toda essa dificuldade de locomoção, essa, de ficar o dia todo fora de casa, porque eu trabalho o dia todo aí estudo, aí fico, só volto pra casa, durmo, como e durmo. Eu acho que tá sendo mais fácil presencialmente. (ESTUDANTE 4).

Destaca-se que a fala do estudante 4, ao referir sobre dificuldades com o ambiente de ensino, que por conta da pandemia, se deu de modo *on-line*, corrobora com os achados da pesquisa ‘Inclusão escolar em tempos de pandemia’, desenvolvida entre as parcerias: Fundação Carlos Chagas (FCC), Universidade Federal do ABC (UFABC), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), e Universidade de São Paulo (USP), em 2020, onde se verificou que:

Para mais de 70% das professoras e professores, a “alteração da rotina para o aluno (realizar atividades da escola em casa)” se apresenta como a principal barreira a ser enfrentada pelas alunas e alunos público-alvo da educação especial. A “falta de mediadoras para realização das tarefas” e o “acesso à internet” foram, respectivamente, as outras duas barreiras mais indicadas pelos docentes da classe comum. Para as professoras e professores do AEE e serviços especializados, o acesso à internet e a falta de equipamentos (celular, computador, notebook, tablet) aparecem como as outras duas barreiras mais difíceis de serem transpostas por suas alunas e alunos. (FCC, 2020, p. 7).

Esses dados nos instigam a questionar quais as estratégias que as instituições desenvolverão juntos aos estudantes com deficiência para compensarem essas dificuldades, presentes em todos os níveis educativos, mas que ganham contornos especiais para esse público.

Ainda, em relação ao que assegura a permanência, tendo em vista, dispositivos legais, como recursos físicos; humanos e materiais aos estudantes com deficiência, também se questionou a eles sobre quais recursos de acessibilidade e adaptações pedagógicas a instituição lhes oportuniza e se estes recursos possibilitam acesso, participação e inclusão Institucional. Com relação a esse aspecto, obteve-se a seguinte fala:

[...] adaptação minha mesmo é o que menos tem né? tem pessoas que tem mais adaptações lá que, daí as vezes não é nem adaptação é tipo atendimento em sala com, com, no caso é uma ajuda né? que nem eu, eu tenho dificuldade de escrever, eu sou muito direto, eu não sou muito de escrever aqueles textos, aqueles livros, aquelas coisa, eu já sou um pouco mais direto. Daí quando surgiu esse estágio daí.. daí o negócio ficou sério, que daí tem que escrever aqueles planejamento de intervenção pedagógica, meu! isso ali foi um, foi um, foi complicado! Daí se não fosse a ajuda da professora... ah! Na verdade, eu tive ajuda da.. ajuda da.. dos professores lá de atendimento especializado, se não fosse, eu não conseguia nada a maioria das coisas ali [...] ajudaram a corrigir, modificar, eu fazia ali, daí um pouco ajudava, daí acrescentava, tirava, modificava, isso ajuda bastante. (ESTUDANTE 1).

De modo específico, sobre a ação docente e as estratégias pedagógicas utilizadas, no acompanhamento sistemático da equipe de AEE, que se deu no estágio curricular citado pelo estudante 1, observou-se que essa ação colaborativa, não retirou do estudante sua responsabilidade, mas atendeu um direito seu de contar com ações específicas para desenvolver seus estudos. Além desse aspecto, entende-se que esse processo não é benéfico apenas para estudantes com deficiência, posto que, as modernas teorias de desenvolvimento e aprendizagem, como a desenvolvida por Vygotsky indicam o quanto é fundamental a mediação e a atividade entre pares.

Nessa perspectiva, Roldão *et al.* (2020) também defendem que muitos estudantes não conseguem se apropriar sozinhos do conhecimento científico e necessitam da mediação do docente. Os autores destacam que, para a mediação ser efetiva é muito importante que o docente saiba os conhecimentos prévios do estudante, ou seja, aquilo que ele já adquiriu, ou o que consegue fazer sozinho. Esse conhecimento prévio, Vigotski definiu como nível de desenvolvimento real (NDR). A partir desse conhecimento e com a mediação do docente, em condições, desafia-se o estudante a novas aprendizagens, que o conduz ao alcance, do que Vigotski conceituou como nível de desenvolvimento potencial (NDP), ou seja, aquilo que o estudante não consegue fazer sozinho, ou sem a ajuda de outra pessoa. Esse espaço entre o NDR e o NDP seria o que Vigotski chamou de zona de desenvolvimento proximal (ZDP); “[...] aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário” (VIGOTSKI, 1998, p. 113).

Para Roldão *et al.* (2020), o conceito da ZDP, é compreendido como o principal propulsor da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes, e caso o docente não tenha claro esse conceito e/ou faça inadequada aplicabilidade dos conhecimentos, acabará por limitar as potencialidades dos estudantes:

O conceito de ZDP nos indica que o professor, no processo de ensino aprendizagem, ao usar ferramentas que não desafiam o estudante, não contribui para que ele supere a mesma zona de desenvolvimento em que a possibilidade de progresso já se mostra limitada. Isso acontece não só quando o professor não desafia o estudante o suficiente, ficando preso àquilo que o estudante já sabe e propondo atividades que ele consegue produzir com facilidade, sem muito esforço, mas também quando a atividade proposta extrapola a possibilidade atual de resolução do aprendiz, não sendo feita com a mediação e os recursos necessários para ser completada. (ROLDÃO; CICARELLO; SCHWARZ e CAMARGO, 2020, p. 48).

Assim como, o estudante 1, a estudante 5, também necessitou de maior acompanhamento no estágio curricular. Embora, tenha dito não precisar de adaptações, destaca-se em sua fala a criação de um avatar, entendido como uma tecnologia assistiva, que lhe permitiu estabelecer a comunicação em sala de aula com os demais estudantes, propiciando assim, o desenvolvimento de seu estágio e por conseguinte a continuidade do curso. Em relação a essa experiência a estudante destaca:

Eu particularmente não necessito nada de adaptação, mas alguns oferecem fazer as avaliações nos computadores porque demoro para escrever, mas tanto faz, eu escrevo tanto faz, vc tem tempo [...] eu quase não procuro eles (kkk) mas os estágios é diferente pra mim eu tenho três orientadoras sendo uma professora do aee. Antes só tive uma segunda professora acho que o AEE nem existia no ensino médio, isso é, bem adaptado pra mim, por causa da minha fala foi proposto um meio para me auxiliar, que ele fala, vou fazer um avatar meu, vai me auxiliar para conduzir nas atividades, mas posso intervir tbm é criado on-line com minhas características e as falas é gravada com voz de outra pessoa, tem um meio de escrever, mas eu não consegui, aí vamos ver para alguém falar, vou aplicar uma aula, mas eu vou estar presente tbm, não vai ser só o avatar (essa ideia partiu de quem?) das orientadoras, os alunos vão ter notebooks, vou passar o avatar, vou explicar tbm, não vai ser só o avatar. (ESTUDANTE 5).

Sobre a importância de recursos, como a tecnologia assistiva, cita-se Pimentel, Santana e Ribeiro (2013), pois essa, possibilita a participação e o acesso dos estudantes com deficiência aos espaços e aprendizagens, assim como foi referido pela estudante 5, com a criação do avatar. Conforme os autores;

[...] vê-se que as pessoas com deficiência podem ter ampliadas suas possibilidades funcionais se lhes forem disponibilizados recursos de Tecnologia Assistiva que assegurem condições de acessibilidade e autonomia. A ausência destes recursos pode ser, então, fator limitante ou impeditivo do processo de inclusão da pessoa com deficiência num determinado contexto social (PIMENTEL, SANTANA, RIBEIRO, 2013, p. 67).

Já as estudantes 2 e 3, além da ação docente implícita, mencionaram também sobre as adaptações curriculares, os conteúdos e as avaliações. Além disso, percebe-se que as atividades foram construídas gradativamente, ocorrendo em pares (docente – estudante) e no ritmo das estudantes, ou seja, com tempo diferenciado. Conforme seguem as falas:

[...] eles fazem, eles fazem diferente, eles explicam diferente pra mim, eles fazem pra mim entender, melhor, conversa, ajuda. Tipo se eles dão durante a aula depois da aula, a gente marca, depende da agenda deles né? eu tenho um (horário) fixo, se precisar né? Daí eles marcam um horário para mim [...] No trabalho eles explicam como vai. é... como que eu vou fazer o trabalho né? e tipo como eu vou refazer esse trabalho, não vou fazer esse trabalho. (E as avaliações?) São, são diferente, tipo os professores muda as perguntas, a perguntinha das provas, aí fica mais fácil pra mim, e pros outros tem mais e pra mim tem menos (quantidade de questões). (ESTUDANTE 2).

[...] Às vezes nas provas eu recebo (diferente), mas é, não é sobre o conteúdo, nada de tipo, de conteúdo. Eles me fazem uma prova ah... que eu possa entender como é, um pouquinho diferente do que, do que outros, mas é igual a prova, só muda as, o formato das questões. (Possui mais tempo pra fazer a prova?) Sim. Mais tempo sim. [...] também tem a aula, é uma hora né? Cada semana com o professor, e aí eles dão conteúdo extra, dão exercícios, os atendimentos extras, explica, dão trabalho, ah! se ele, tipo, ah! então duas matérias dois conteúdos mais pra frente, só que se eu não entendi naquele conteúdo lá atrás. ainda tô atrás, daí eles voltam o atrás, e vai acompanhando até eu chegar no fim da matéria, no meu ritmo. (ESTUDANTE 3).

Para essas estudantes, além do referido, observa-se a importância da flexibilização curricular para que elas acompanhem e desenvolvam o curso. Nesse sentido, Sforzi (2015), aponta a didática como uma ferramenta essencial para a transmissão e apropriação do conhecimento teórico pelos sujeitos, além de que, o conhecimento sobre essa ferramenta possibilita a construção de um currículo flexível e adaptado às necessidades dos estudantes;

Os conhecimentos sobre a didática e os processos de ensino e aprendizagem constituem instrumentos simbólicos valiosos para que o professor analise e redefina sua prática. Por meio desses conhecimentos, ele adquire a flexibilidade necessária para pensar e redefinir os princípios e ações conforme as situações particulares e singulares encontradas nas condições concretas de cada sala de aula (SFORZI, 2015, p. 379).

A autora, ainda ressalta importantes contribuições da perspectiva histórico-cultural na construção de um currículo como prática reflexiva e não alienadora do fazer docente. Sinaliza que embora a teoria histórico-cultural em seus pressupostos não tenha tido a intenção de ser pedagógica, seus conhecimentos sobre os processos de desenvolvimento humano e de aprendizagem são úteis à reflexão e à construção de um currículo considerado flexível e atento aos sujeitos a quem se destina. Complementando com Barros e Santos (2020, p.85), ao se considerar os estudantes com deficiência, o currículo precisa ser adaptado conforme as necessidades desses; “para facilitar o processo ensino aprendizagem desses alunos, é preciso reconfigurar o currículo a favor de sua comunicação e demais necessidades que se fizerem necessárias”.

O estudante 4, assim como outros sinalizaram (estudante 1 e 5), informou não necessitar de adaptações, no entanto, trouxe em sua fala uma importante postura do docente, que é falar virado de frente para o estudante, que nesse caso tem baixa audição, e essa postura lhe permite a leitura orofacial;

Eu não precisou ainda (SIC), porque eu não tenho, nada assim que, não chegou a trazer uma dificuldade muito grande até então na escola. [...] Eu tô me adaptando, por enquanto não trouxe um grande problema, uma dificuldade muito grande. Geralmente quando eles (professores) falam, eles falam né? virado pra gente, apontando pra gente, olhando pra gente, até agora foi assim, não aconteceu o contrário. (ESTUDANTE 4).

Outra questão que se observa com relação a fala desse estudante (4), foi o comentário: “eu tô me adaptando” SIC, ressalta-se que falas como essas, também apareceram, em outros momentos, com outros entrevistados, e foram também ‘achados’ na pesquisa realizada por Ribeiro e Gomes (2017), já referenciada anteriormente. Para os autores, esse discurso é resultado do paradigma da integração/normalização presente na década de 1970 e 1980, em que cabia ao estudante se adaptar ao meio, onde não se exigiam modificações por parte da sociedade. De acordo com os autores:

Observou-se no corpus das entrevistas que a maior parte dos discentes não tem consciência de que é função do(a) docente adaptar a metodologia conforme as necessidades educacionais decorrentes da deficiência; ao contrário, acham que são eles que precisam adaptar-se à metodologia empregada pelo(a) professor(a). Essa problemática reflete o discurso do paradigma da integração/normalização que vigorou nas políticas educacionais e sociais nas décadas de 70 e 80. De acordo com Sasaki (2010, p. 33-34), A integração tinha e tem o mérito de inserir a pessoa com deficiência na sociedade, sim, mas desde que ela esteja de alguma forma capacitada a superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais nela existente [...] Sob a ótica dos dias de hoje, a integração constitui um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados [...] a integração pouco ou nada exige da sociedade em termos de modificação de atitudes, de espaços físicos, de objetos e de práticas sociais. (RIBEIRO e GOMES, 2017, p. 25).

Destaca-se ainda que, dos 5 (cinco) entrevistados, 2 (dois) estudantes (estudantes 2 e 3), fazem acompanhamento contínuo com a equipe de AEE, outros 2 (dois), (estudantes 1 e 5), o fazem em questões pontuais e 1 (um) dos participantes (estudante 4), não faz o acompanhamento. Sobre o direito ao tempo adicional no momento da prova, verificou-se que, dos 5 (cinco) entrevistados, somente 2 (duas) estudantes (estudantes 3 e 5), fazem uso desse tempo adicional. Portanto, entende-se que os estudantes têm disponíveis alguns recursos que lhes permitem a acessibilidade; adaptação, flexibilização por parte da Instituição, no entanto, também fazem pouco uso destes recursos. Assim, observou-se que, em geral, no momento em que os estudantes precisam, eles solicitam e tem suas necessidades educacionais atendidas pela Instituição.

Além, do que já foi exposto e, referido pelos estudantes, no que diz respeito, à acessibilidade, indagou-se a eles, especificamente, sobre os aspectos arquitetônicos na Instituição, se eles têm acesso a todos os espaços e se percebem dificuldades de locomoção. Sobre essa questão, obtivemos as seguintes falas:

Sim, no meu caso sim né? é mais pra quem for cadeirante, mas tem um bloco agora que eles têm elevador. Na época tinha, mas não tava em funcionamento né? Depois de um tempo aí, acabaram, de tanto reclamar que tiveram que fazer um elevador. (ESTUDANTE 1).

Sim. (ESTUDANTE 2).

Sim. Sim. Tem. (ESTUDANTE 3).

Acho que não tem muito o que eu posso dizer, eu levo um tempo pra me adaptar, mas eu tô me adaptando, ah! Onde fica a TI, o SISAE, daí eu tenho que perguntar pra alguém, daí eu acho, eu decoro, daí na outra vez eu já sei onde é. (ESTUDANTE 4).

Para mim sim, sou cadeirante. Sim, tenho uma cadeira motorizada lá, vou sozinha por tudo, sala de aula, banheiro, biblioteca, salas de informática, cantina, o ginásio eu vou, mas não frequentemente, pq não há necessidade. (ESTUDANTE 5).

De modo geral, verificou-se que na ótica desses estudantes existe acessibilidade arquitetônica na instituição e não se percebem dificuldades. Destaca-se o que foi referido pela estudante 5, que é cadeirante e tem atendidas todas as necessidades de locomoção; o estudante 1, que percebeu a existência do equipamento (elevador), que foi obtido, como resultado de algumas queixas e percebeu um período em que o equipamento não funcionava (em manutenção); e, mesmo a fala do estudante 4, que diz; “eu levo um tempo pra me adaptar, mas eu tô me adaptando” SIC, ao se observar a explicação sobre ‘adaptação’, nos parece que ele refere saber os locais, a sua localização geográfica no espaço, e não sobre adaptar-se por conta da ausência de algum dispositivo, como o elevador, ou um banheiro adaptado, para sua cotidianidade.

Essas falas remetem aos resultados apontados pelo IFC (2020), com relação à adequação arquitetônica, cuja meta refere-se ao alcance da melhoria de 10% ao ano, nos *campi*, e que, portanto, verificam-se esforços nesse sentido por parte da Instituição. E, além disso, também evidenciam um processo de inclusão que envolve diferentes atores, diversos materiais e metodologias de ensino.

Assim, as falas nos indicam que para esses estudantes, o acolhimento institucional, a ação docente, o AEE, a acessibilidade arquitetônica, bem como, o uso de tecnologias assistivas; acessibilidade e flexibilização curricular são apontados como um conjunto de ações importantes para a sua permanência na Instituição. E, de modo geral, verifica-se que eles têm maior conhecimento sobre os serviços disponíveis e relacionados ao tipo de deficiência que possuem, e por vezes, fazem pouco uso desses dispositivos (serviços). Ou seja, também é um conhecimento mais restrito sobre o que a Instituição tem a oferecer e possibilitar em prol da permanência e inclusão de estudantes com deficiência na educação superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou levantar, sob a ótica de estudantes com deficiência, quais as ações desenvolvidas pelo Instituto Federal Catarinense, que favorecem a inclusão e a permanência, desse público, na educação superior.

Com uma amostragem de 5 (cinco) entrevistas, que foram realizadas com estudantes com deficiência que cursavam a educação superior no IFC, oriundos de 5 (cinco) *campi*, percebeu-se que o processo de inclusão e permanência, de estudantes com deficiência na educação superior é uma questão bastante complexa e desafiadora, uma vez que envolve, diversos fatores e recursos por parte da Instituição, no cumprimento deste objetivo.

Assim, constatou-se, por meio das falas dos estudantes, que eles apontam como sendo essencial para a sua inclusão e permanência na Instituição pesquisada: o acolhimento institucional, a ação docente, o serviço de AEE, a quebra de barreiras atitudinais e arquitetônicas, bem como, uso de tecnologias assistivas; acessibilidade e flexibilização

curricular. Contudo, apesar de todos os dispositivos citados e utilizados pelos estudantes, percebe-se que, ainda não existe uma clara compreensão da política de inclusão, pois muitas dessas ações propostas ainda são compreendidas como isoladas, como suporte e não como integradas a um currículo que defende a inclusão.

De todo o exposto, compreende-se que o caminho que se segue, com relação à inclusão e a permanência de estudantes com deficiência na educação superior, é lento e progressivo, similar ao que ocorre na educação básica. Também, percebe-se que é preciso investir continuamente, na formação e capacitação dos docentes e no fomento de uma cultura organizacional inclusiva, bem como, ter e disponibilizar recursos físicos, materiais e humanos.

O movimento por uma educação inclusiva é permanente, e deve ser um objetivo almejado por todos que na instituição educacional adentram!

REFERÊNCIAS

BARROS, Gilhevysson dos Santos; SANTOS, Caroline Delfino dos. O currículo escolar em diálogo com a inclusão da pessoa com deficiência: por uma pedagogia das diferenças. **Cadernos UniFOA**. Volta Redonda, n. 42, abr. 2020. Disponível em: <http://revistas.unifoa.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2964/pdf>. Acesso em: 25 out. 2022.

BEZ, Andréia da Silva. **Inclusão escolar**: as experiências do grupo de discussão do Instituto Federal Catarinense *campus* Sombrio. Rio de Janeiro: TEDE. 2011. Disponível em: <https://tede.ufrjr.br/jspui/handle/jspui/2735>. Acesso em: nov. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 9.349, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 22 jun. 2021.

_____. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2021.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. seção 1: Poder Executivo, Brasília, DF, p. 1, 30 dez. 2008.

_____. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta e parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 05 jul. 2022.

_____. 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. seção 1: Poder Executivo, Brasília, DF, p. 17, 05 out. 2009.

_____. Ministério da Educação. **Documento Orientador Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior**. Secadi/SESU - 2013. Brasília, DF, Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13292-doc-ori-progincl&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jun. 2022.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 06 jun. 2021.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 12 jun. 2021.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo da Educação Superior: divulgação dos resultados**. Brasília, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 14 jun. 2021.

CANDAUI, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade: Revista de Ciências da Educação**. Campinas, n. 120, jul/Set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/i/2012.v33n120/>. Acesso em: 5 nov. 2022.

CEPAL [Comisión Económica para América Latina y el Caribe]. **Educacion y conocimiento: eje de la transformacion productiva com equidad**. Santiago do Chile, 1991. Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/18898>. Acesso em: 01 fev. 2023.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998. Disponível em: http://dhnnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 01 fev. 2023.

FERRARI, Marian A. L.; SEKKEL, Marie Claire. Educação Inclusiva no Ensino Superior: um novo desafio. **Psicologia Ciência e Profissão**. Brasília, n. 4, dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/i/2007.v27n4/>. Acesso em: 24 dez. 2022.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Inclusão escolar em tempos de pandemia**. [S.l.]: FCC, 2020. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/inclusao-escolar-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso em: 08 nov. 2022.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Disputas conservadoras na política de Educação Especial na perspectiva inclusiva. In: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (Org). **Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. p. 11-66.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Relatório de Gestão - IFC 2020**. [S.l.]: IFC, 2021. Disponível em: <https://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2021/07/Relat%C3%B3rio-de-Gest%C3%A3o-IFC-2020.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**. Curitiba, n. 16, ago. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217>. Acesso em: 01 fev. 2023.

MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? Maria Helena Michels. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, n. 40, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2668>. Acesso em: 20 set. 2021.

ONU. **Carta das Nações Unidas**. 1945. Disponível em: <https://unric.org/pt/wp-content/uploads/sites/9/2009/10/Carta-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.

PEREIRA, Josenilde Oliveira; CHAHINI, Thelma Helena Costa. **Núcleos de acessibilidade**: expressão das políticas nacionais para a educação superior. Curitiba: Editora Appris, 2018. 233p.

PIMENTEL, Susana Couto; SANTANA, Laíse Lima; RIBEIRO Valterci. Concepções sobre a condição de deficiência: o olhar de estudantes do ensino superior que vivenciam essa realidade. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**. Vitória, n. 38, jul/dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/7892/5600>. Acesso em: 07 jul. 2021.

RIBEIRO, Disneylândia Maria; GOMES, Alfredo Macedo. Barreiras atitudinais sob a ótica de estudantes com deficiência no ensino superior. **Revista Práxis Educacional**. Bahia, n. 24, jan/abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/927>. Acesso em: 3 nov. 2022.

ROLDÃO, Flávia Diniz; et al. Reflexões sobre o trabalho do professor universitário: um olhar a partir da teoria de Vigotski. In: FÁRIA, Paula Maria Ferreira de; CAMARGO, Denise de; VENÂNCIO, Ana Carolina Lopes (Org.). **Vigotski no Ensino Superior**: concepção e práticas de inclusão. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 41-60.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interação entre didática e teoria histórico-cultural. **Educação & Realidade**. São Paulo, n. 2, abr/jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/lj/edreal/a/Fx3RsNJtkq8QVxzXWCvYg6p/?lang=pt>. Acesso em: 09 jul. 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das necessidades educativas especiais**. Espanha, BR/1998/PI/H/7, 1994. 4 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 02 abr. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YNGAUNIS, Sueli. **Cresce o registro de matrículas de alunos com deficiência no Censo da Educação Superior no Brasil**. LinkedIn, 2022. Disponível em: <https://www.linkedin.com/pulse/cresce-o-número-de-matrículas-alunos-com-necessidades-sueli-yngaunis/?originalSubdomain=pt>. Acesso em: 01 fev. 2023.

NOTAS DE FIM

i O 'Programa Incluir Acessibilidade na Educação Superior' foi instituído em 2005, com o propósito de constituírem-se os núcleos de apoio as necessidades específicas – NAPNE, em instituições públicas de ensino superior. Esses núcleos são considerados o fomento de uma cultura inclusiva nas instituições.

ii Com o atual governo (2022), a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (2019) substituiu a Secadi.

iii Em 2004, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP/ MEC) e da Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), promoveu um curso de capacitação que resultou na criação e implantação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE. Em 2005, o MEC promoveu o Seminário Nacional 'Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – Programa TECNEP' e anunciou o projeto-piloto de Especialização à distância em torno dessa temática, para os profissionais da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, dando continuidade à proposta de implantação de Núcleos (BEZ, 2011).

iv O Decreto nº 7.611/2011, prevê apoio técnico e financeiro para a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

v Cita-se outros serviços da educação especial, referentes aos recursos: auxílio leitor; auxílio transcrição; guia intérprete; tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras); leitura labial; prova ampliada (fonte 18); prova superampliada (fonte 24); CD com áudio para deficiente visual; prova de Língua Portuguesa como Segunda Língua para surdos e deficientes auditivos; prova em vídeo libras; material didático e prova em Braille. Esses recursos foram utilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no último censo da educação superior, para a participação e o atendimento das necessidades dos estudantes com deficiência e que inclusive foram recomendados para aplicação em sala de aula nas escolas (BRASIL, 2019).

vi De acordo com a Resolução CNE/CEB nº4, de 2 outubro de 2009, que trata das diretrizes operacionais do AEE, no artigo 2º, refere que este tem por função; [...] complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009, p. 1). E, ainda, o estudante público do AEE deve ser matriculado na rede regular de ensino e também no AEE, que será disponibilizado nas salas de recursos multifuncionais da própria instituição, ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou comunitária, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

vii O censo do INEP (2019) mostrou que em 2009 haviam 20.530, estudantes com deficiência, matriculados no ensino superior e em 2019, esse número saltou para 48.520, havendo assim, um aumento significativo.

viii Destaca-se que as deficiências consideradas nesse estudo, são as que constam na legislação brasileira, no Decreto nº 5.296/2004, a saber: deficiência física, auditiva, visual, mental e múltipla (BRASIL, 2004).

ix De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), em seu Artigo 3º, Inciso III, tecnologia assistiva refere-se a “[...] produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social” (BRASIL, 2015, n.p).