

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

BEATRIZ RODRIGUES DE ALMEIDA

**INGRESSO E PERMANÊNCIA DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS CURSOS DE
GRADUAÇÃO DA UNICAMP**

CAMPINAS - SP
2021

BEATRIZ RODRIGUES DE ALMEIDA

**INGRESSO E PERMANÊNCIA DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS CURSOS DE
GRADUAÇÃO DA UNICAMP**

Trabalho de Conclusão apresentado ao curso de graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, sob orientação do Prof. Dr. Régis Henrique dos Reis Silva.

CAMPINAS - SP

2021

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

AL64i Almeida, Beatriz Rodrigues, 1998-
Ingresso e permanência do público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva nos cursos de graduação da Unicamp / Beatriz Rodrigues de Almeida. – Campinas, SP : [s.n.], 2021.

Orientador: Régis Henrique dos Reis Silva.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Ensino superior. 2. Educação especial. 3. Acesso à educação. 4. Permanência na escola. 5. Deficiência. 6. Educação inclusiva. I. Silva, Régis Henrique dos Reis, 1978-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações adicionais complementares

Área de concentração: Pedagogia
Titulação: Licenciatura em Pedagogia
Data de entrega do trabalho definitivo: 16-07-2021

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Sandra e Marcelo, por serem a minha força e motivação de todos os dias. Por toda a confiança, todo o amor e toda a dedicação com que me criaram. Pai, você me fez, desde sempre, valorizar e respeitar as pessoas, com sua humildade e seu respeito ao próximo. Mãe, você me ensina diariamente a ser forte, corajosa e a buscar sempre a minha melhor versão.

Aos meus irmãos, Nathália e Júnior, pela parceria de uma vida toda. É uma honra crescer ao lado de vocês.

Ao meu namorado Henrique, fiel companheiro e melhor amigo, por sempre se mostrar o meu maior admirador. Obrigada por devolver brilho aos meus olhos com suas palavras amigas e incentivadoras. Você traz calma para os meus dias e me ensina a enfrentar a vida (ao seu lado) com mais leveza.

Aos melhores amigos que encontrei nessa jornada, Isis, Camila e Andrey, pela bonita relação de amizade, confiança e troca que construímos nesses cinco anos. Ter encontrado vocês para dividir os aprendizados, as alegrias e angústias da Universidade (e da vida) foi um presente que levarei por toda a minha vida.

Às minhas amigas Gabriela, Júlia Margato, Júlia Martignago e Jeanne por acreditarem tanto em mim e serem verdadeiras entusiastas do meu trabalho.

Aos meus amigos Daniele, Leonardo e Patrick por me darem força nos momentos que mais precisei e por colecionarmos infinitos bons momentos juntos.

Ao Grupo de Pesquisa repleto de grandes e inspiradoras mulheres: Ana Selma, Ivone, Marina, Sara, Larissa Rocha, Larissa Claro, Stefany, Amanda e Lívia pelas partilhas semanais de textos, ideias e conhecimentos. Estar ao lado de vocês contribuiu para a minha formação crítica e para a construção deste trabalho.

À segunda leitora Érika Witeze, por seu olhar atento, suas considerações e sugestões.

À Universidade Estadual de Campinas, aos professores e funcionários por serem cenário e personagens da minha vida universitária e de tudo o que pude traçar nos anos de graduação. Sem as políticas de permanência e, mais que isso, o cuidado humano, seria impossível chegar até aqui.

Por fim, agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Régis Silva, pela paciência e orientação cuidadosa e por me apresentar à temática da educação especial e inclusiva com sensibilidade e competência. Obrigada pelos diálogos e correções respeitosos que enriqueceram a minha formação profissional e, sobretudo, humana.

RESUMO

Nos últimos anos, dados do Censo da Educação Superior revelam o crescimento do número de estudantes público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva (PAEE-EI) – pessoas com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação – no ensino superior brasileiro, além do aumento da produção científica que se dedica ao estudo da inclusão do PAEE no ensino superior. Tendo isto em vista, o presente trabalho objetiva compreender quais as condições de ingresso e permanência dos estudantes PAEE nos cursos de graduação da Unicamp. Para tanto, a pesquisa foi desenvolvida a partir do levantamento bibliográfico-documental dos trabalhos científicos e da legislação brasileira da área, seguida da pesquisa de campo por meio de questionários semiestruturados aplicados no setor de ingresso, setor de matrículas e Pró Reitoria de Graduação. Contamos, ademais, com a participação de coordenadores de curso e estudantes da referida universidade. Os resultados indicaram que, embora a Unicamp tenha um longo histórico de ações e práticas em busca da inclusão de seus estudantes, estes enfrentam barreiras em suas trajetórias acadêmicas, que dificultam a efetiva inclusão ao acesso e à permanência na instituição.

Palavras-chaves: Ensino superior; Público-alvo da educação especial; Acesso e permanência; Deficiência; Educação especial inclusiva.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, por tipo de deficiência – Brasil 2019.....	44
Gráfico 2 – Estudantes com deficiência no 1S2020 na Unicamp.....	57
Gráfico 3 – Estudantes com deficiência formandos 2019 – Unicamp	72
Gráfico 4 – Avaliação dos estudantes sobre a acessibilidade arquitetônica na Unicamp.....	86
Gráfico 5 – Avaliação dos estudantes sobre a acessibilidade comunicacional na Unicamp.....	86
Gráfico 6 - Avaliação dos estudantes sobre a acessibilidade informacional na Unicamp.....	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Linha do tempo: síntese das concepções atribuídas à deficiência ao longo da história.....	26
Quadro 2 – Número de pessoas com deficiência matriculados por curso e ano.....	59
Quadro 3 – Condições de acessibilidade aos candidatos público-alvo da educação especial (PAEE) no Vestibular Unicamp	67
Quadro 4 – Aspectos referentes à acessibilidade e inclusão do PAEE na Unicamp	73
Quadro 5 – Disciplinas relacionadas à temática da educação especial/inclusiva nos cursos.....	75
Quadro 6 – Recursos e equipamentos de acessibilidade disponíveis para uso dos estudantes PAEE	76
Quadro 7 – Dados dos estudantes PAEE participantes da pesquisa.....	80

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil 2009-2019	43
---	----

LISTA DE SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE – Associação de Pais e Amigos Excepcionais

CAA – Comissão Assessora de Acessibilidade

CADEME – Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais

CAEE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CAEQ – Centro Acadêmico de Estudos da Química

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCG – Comissão Central de Graduação

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

CEPRE – Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação

CESB – Campanha para a Educação no Surdo Brasileiro

CID – Classificação Internacional de Doenças

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidades

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COMVEST – Comissão Permanente para Vestibulares

COPES – Comissão Permanente de apoio às Pessoas com Necessidades Especiais

CORDE – Coordenadoria Nacional para a Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência

CRM – Conselho Regional de Medicina

DAC – Diretoria Acadêmica

DEDH – Diretoria Executiva de Direitos Humanos

DEPRAC – Departamento de Ensino e Práticas Culturais

DRGH – Diretoria Geral de Recursos Humanos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FAEPEX – Fundo de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão

FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FCM – Faculdade de Ciências Médicas

FURB – Universidade Regional de Blumenau

GT – Grupo de Trabalho

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituição de Ensino Superior

IFCH – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LAB – Laboratório de Acessibilidade da Biblioteca Central César Lattes

LABIN – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Inclusão e Novas Tecnologias

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEDI – Laboratório de Educação Inclusiva

LEPED – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MG – Minas Gerais

NA – Núcleo de Acessibilidade

NBR – Norma Técnica Brasileira

NEDESP – Núcleo de Educação Especial

ODS – Objetivo de Desenvolvimento Sustentável

ONU – Organização das Nações Unidas

PAAIS – Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social

PAEE – Público-alvo da Educação Especial

PAEE-EI – Público-alvo da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PCD – Pessoa com Deficiência

PED – Programa de Estágio Docente

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PLANES – Planejamento Estratégico

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEE-PEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPA – Programa de Promoção da Acessibilidade

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PRG – Pró Reitoria de Graduação

VU – Vestibular UNICAMP

PROESP – Programa de Apoio à Educação Especial

PROFIS – Programa de Formação Interdisciplinar Superior

RJ – Rio de Janeiro

SAE – Serviço de Apoio ao Estudante

SEDPCD – Secretaria do Estados dos Direitos da Pessoa com Deficiência

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SINACE – Sistema Integrado de Núcleos de Acessibilidade

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SISU – Sistema de Seleção Unificada

SP – São Paulo

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

UERN – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UNB – Universidade de Brasília

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina

UNIVESP – Universidade Virtual do Estado de São Paulo

USP – Universidade de São Paulo

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	Problema e objetivo	16
1.2	Procedimentos metodológicos.....	18
1.2.1	Definindo os sujeitos de pesquisa.....	18
1.2.1	O processo de investigação.....	20
2	A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO.....	25
3	AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS	40
3.1	Um panorama brasileiro	40
3.2	Na Unicamp	49
4	NARRATIVAS POSSÍVEIS: A COMUNIDADE ACADÊMICA.....	62
4.1	As condições de ingresso – Com a palavra: a Comvest.....	63
4.2	As condições de permanência – Com a palavra: a DAC e os coordenadores	69
4.3	As condições de ingresso e permanência – Com a palavra: os estudantes	79
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	93
	APÊNDICES	98

1 INTRODUÇÃO

As condições de vida das pessoas com deficiência nas sociedades civis no decorrer do espaço-tempo estiveram, reiteradamente, associadas à mera sobrevivência, na medida em que eram marginalizadas, abandonadas e, ainda, eliminadas da comunidade em que viviam (MIRANDA, 2008). É evidente, no entanto, que atualmente a discussão em prol da inclusão, da mesma forma que os movimentos das pessoas com deficiência, têm reforçado a necessidade construirmos uma sociedade inclusiva. Sobre esse assunto, Diniz (2007, p. 09) elucida que

Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente. Assim como outras formas de opressão pelo corpo, como o sexismo ou o racismo, os estudos sobre deficiência descortinaram uma das ideologias mais opressoras de nossa vida social: a que humilha e segrega o corpo deficiente.

Por muito tempo, o modelo médico regeu a sociedade na compreensão da deficiência como uma tragédia pessoal. Na contramão desta compreensão, para a qual a “deficiência é consequência natural da lesão em um corpo, e a pessoa deficiente deve ser objeto de cuidados biomédicos” (DINIZ, 2007 p.15), defendemos, neste estudo, a concepção social da deficiência¹, que entende que ela está nas relações estabelecidas entre as pessoas e na falta de acessibilidade. Assim, no modelo social ela é “entendida como uma forma particular de opressão social², como a sofrida por outros grupos minoritários, como as mulheres ou os negros” (DINIZ, 2007, p. 16).

Em acordo com a determinação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), de 2015, utilizaremos a expressão “pessoa com deficiência”³ para nos referirmos àquela

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 (Art. 2º, BRASIL, 2015).

¹ Na compreensão histórico-crítica, em que o debate sobre deficiência e/ou diferença se insere na questão de justiça social, que deve ser equacionada com mudanças estruturais nos sistemas e processos sociais e políticos, na superação do modo capitalista de produção e na circulação e distribuição de riquezas (SILVA, 2013).

² Essa opressão é o capacitismo, “[...] concepção presente no social que lê as pessoas com deficiência como não iguais, menos aptas ou não capazes para gerir a próprias vidas” (DIAS, 2013, p. 02).

³ Em caso de citação ou retomada de políticas ou literaturas anteriores, respeitaremos o termo usado na época como forma de manifestar essa longa e tardia construção da concepção de deficiência no Brasil, a começar pelo vocábulo.

Ao tratarmos de acessibilidade, concordamos com a definição do conceito da LBI:

[...] 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. (Art. 3º, Inciso I, BRASIL, 2015).

Sasaki (2009), anteriormente à política, também trabalhou o conceito de acessibilidade, entendendo-o como uma facilidade que desejamos ver e ter nos contextos da atividade humana, que deve ser projetada nos princípios do desenho universal, acessível a todas as pessoas, tenham elas deficiência ou não. No caso da falta de acessibilidade, discutimos as barreiras e entraves que limitam as condições das pessoas com deficiência, sendo elas

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (BRASIL, 2015).

De acordo com esta mesma política, as barreiras são classificadas em urbanísticas (das vias e espaços públicos e privados), arquitetônicas (dos edifícios públicos e privados), do transporte (dos sistemas e meios de transporte), comunicacionais e informacionais (obstáculo ou atitude que dificulte ou impossibilite o recebimento e a expressão de mensagens ou informações), atitudinais (atitude ou comportamento que impeça ou prejudique a participação da pessoa com deficiência em igualdade de condições com as demais pessoas) e tecnológicas (que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias) (BRASIL, 2015).

Pensando na acessibilidade e na inclusão das pessoas com deficiência na educação, legalmente, a “educação dos excepcionais” está amparada desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1961, ao dizer que esta deveria ocorrer preferencialmente no sistema geral de ensino. No entanto, as políticas de educação especial numa perspectiva inclusiva surgem somente na década de 1990, sucedendo as medidas assistencialistas e isoladas do governo.

Recentemente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI), de janeiro de 2008, definiu o público-alvo da

educação especial (PAEE) como pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento⁴ ou altas habilidades/superdotação, de modo que todo esse grupo tenha garantido o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) em todos os níveis de ensino, inclusive no ensino superior, efetivado por meio da promoção de condições de acesso, permanência e participação dos estudantes (BRASIL, 2008). Para esta política,

[...] a Educação Inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 01).

Nos últimos anos, dados do Censo da Educação Superior apontam que o ingresso do público-alvo da educação especial (PAEE) no ensino superior é crescente: o último Censo, de 2019, indica a presença de 48.520 estudantes PAEE matriculados em instituições de ensino superior, que corresponde a 0,56% do total de alunos, significando um aumento de mais de 10 mil pessoas em relação ao ano de 2017 – 38.272 matriculados (0,46%) (BRASIL, 2019). Ainda que mínima, a participação do PAEE nas instituições de ensino superior é fato e, por isso, é necessário olharmos para esses estudantes.

Acompanhando este aumento do número de estudantes PAEE, houve o fomento das pesquisas a respeito da inclusão no ensino superior, a exemplo dos estudos de Silva (2007), Rosseto (2009), Moreira, Bolsanello e Seger (2011), Castro e Almeida (2014), Cabral (2017) e Cabral, Santos e Mendes (2018), os quais apontam as ações e políticas inclusivas desenvolvidas e implementadas em universidades de todo o país.

Dirigindo a temática à Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), sabemos que, nos últimos anos, a instituição tem promovido ações que visam a implantação e implementação de políticas de ingresso e permanência do PAEE-EI, a exemplo do Laboratório de Acessibilidade da Biblioteca Central César Lattes (LAB), fundado em 2002; da criação do grupo Todos Nós: Unicamp Acessível e da Deliberação CONSU-A-032/2017, de 21 de novembro de 2017, que dispõe sobre os sistemas de ingresso aos cursos de Graduação da Unicamp, considerando a

⁴ Respeitamos o termo ainda utilizado, em acordo com a CID-10, na época da elaboração do documento, mas a CID-11 une todos os diagnósticos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) no Transtorno do Espectro Autista (TEA). Fonte: <https://tismoo.us/saude/diagnostico/nova-classificacao-de-doencas-cid-11-unifica-transtorno-do-espectro-do-autismo-6a02/>.

existência de ações afirmativas como forma de promover a diversidade acadêmica e diminuir a desigualdade do acesso ao ensino superior. Destacamos, também, o Grupo de Trabalho Incluir, de 17 de agosto de 2017 (Resolução GR-47/2017), a criação do Observatório de Direitos Humanos em 29 de novembro de 2018 (Resolução GR-046/2018), transformado em Diretoria Executiva de Direitos Humanos (DEDH) em 26 de março de 2019 (Deliberação CONSU-A-004/2019), na qual a Comissão Assessora de Acessibilidade exerce papel fundamental nesse movimento inclusivo. Apesar dessas iniciativas, não conseguimos identificar o número de estudantes PAEE-EI nos cursos de graduação da Unicamp.

1.1 Problema e objetivo

Assumindo a presença de estudantes PAEE na Unicamp, bem como fundamentando-nos na PNEE-PEI e na Lei Brasileira de Inclusão (2015), objetivamos entender quais são as condições de ingresso e permanência do PAEE nos cursos de graduação da Unicamp. Acreditamos que esse questionamento central será relevante para a identificação e análise de possíveis avanços e limites das políticas educacionais de concretização do Direito Social de acesso e permanência dos referidos estudantes ao ensino superior brasileiro, especificamente na Unicamp.

Diante disso, entendemos que, embora a Unicamp tenha esse histórico de iniciativas e ações implementadas em seus *campi*, ela ainda está num processo de formulação e organização das estratégias para identificar as barreiras de acesso e permanência do PAEE em seus cursos de graduação.

Frente a essa temática, este trabalho é resultado do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) e contou com o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), quotas 2019-2020 e 2020-2021. A pesquisa está inserida, também, no projeto sobre Ingresso e permanência do público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva nos cursos de graduação da Unicamp e UFG, financiado pelo Fundo de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão (FAEPEX), e coordenado pelo professor Régis Henrique dos Reis Silva, da Faculdade de Educação da Unicamp.

Além de entender as condições de ingresso e permanência do PAEE na Unicamp, buscaremos, mais especificamente, a) discutir o ingresso e permanência do PAEE-EI no ensino superior enquanto Direito Social; b) discutir a produção

bibliográfica e as políticas educacionais da área de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil, principalmente relacionadas à acessibilidade e inclusão do PAEE-EI no ensino superior brasileiro; c) verificar e analisar, a partir do depoimento dos gestores universitários da administração superior responsáveis pelos cursos de graduação, quais as políticas, programas e/ou ações de acessibilidade e inclusão do PAEE-EI em implantação e/ou implementação na Unicamp; d) verificar e analisar, a partir do depoimento dos gestores universitários responsáveis pelos setores acadêmicos de ingresso (processos seletivos) as formas e condições de ingresso do PAEE-EI nos cursos de graduação da Unicamp e e) identificar junto aos gestores universitários responsáveis pelos setores acadêmicos de ingresso (processos seletivos) e registro acadêmico (matrículas) quantos, quem são e quais os cursos de graduação da Unicamp os estudantes PAEE-EI concorreram e ingressaram no caso de aprovação nessas instituições.

Para elaborarmos essa compreensão das condições de ingresso e permanência do PAEE nos cursos de graduação da Unicamp, será necessária uma compreensão histórica sobre a trajetória das pessoas com deficiência e seus direitos, sua participação nas universidades brasileiras e, por fim, sua presença na Unicamp. Para tanto, organizamos o trabalho em 3 capítulos, a tratarem, respectivamente, sobre o legado e a história das pessoas com deficiência e as ações legais que as amparam; as políticas nacionais que discorrem sobre a inclusão no ensino superior (com destaque à Unicamp); e as discussões a partir da análise dos dados obtidos com os questionários semiestruturados.

No capítulo 1, intitulado “A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: histórico e legislação”, faremos uma retomada histórica a respeito das condições das pessoas com deficiência ao longo das sociedades e civilizações, bem como o delineamento e os trâmites das políticas brasileiras que remetem às pessoas com deficiência e que orientam a educação especial no Brasil, fundamentados, sobretudo, na PNEE-PEI, de 2008, que definiu o PAEE.

O segundo capítulo deste trabalho, “As políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva nas universidades brasileiras”, será dedicado ao entendimento da organização, das políticas e das ações inclusivas das universidades brasileiras a respeito da inclusão do PAEE-EI no ensino superior. Dividido em duas partes, na primeira – “Um panorama brasileiro” – buscaremos

elencar as principais pesquisas realizadas sobre a temática nas universidades brasileiras de modo geral, bem como as práticas e implementações que se sucederam amparadas nas políticas nacionais e institucionais. A etapa seguinte deste capítulo (2.2) se debruçará na discussão das políticas e ações especificamente na Universidade Estadual de Campinas – Unicamp –, nosso campo de estudo, a fim de compreendermos as movimentações favoráveis aos estudantes PAEE-EI dos cursos de graduação desta universidade.

No terceiro capítulo deste estudo, “Narrativas possíveis: a comunidade acadêmica”, será concentrada a discussão e a análise dos resultados obtidos por meio da coleta via questionários semiestruturados. Num primeiro momento, trataremos das respostas do responsável pela Comvest (Comissão Permanente para Vestibulares) para entendermos as condições de ingresso dos candidatos ao Vestibular da Unicamp. A respeito, especificamente, da permanência dos estudantes, dedicaremos a análise aos questionários da DAC (Diretoria Acadêmica) e dos coordenadores de curso⁵ na segunda seção do capítulo. Por fim, a terceira parte fomentará as questões de ingresso e permanência dos estudantes de graduação PAEE da Unicamp, o público-alvo desta narrativa.

Finalizando este trabalho, teremos as considerações finais que trarão as principais contribuições da presente investigação, seus limites e suas perspectivas.

1.2 Procedimentos metodológicos

1.2.1 Definindo os sujeitos de pesquisa

A escolha da Unicamp como campo de pesquisa exige a compreensão de sua dimensão territorial e, sobretudo, de sua responsabilidade social para com seus estudantes e colaboradores, e com a população externa. Desse modo, a fim de entender as reais condições de ingresso e permanência, bem como alcançar diferentes vivências, o público participante será: a Pró Reitoria de graduação (PRG), a Diretoria Acadêmica (DAC), a Comissão Permanente para Vestibulares (Comvest), os estudantes PAEE da graduação e os coordenadores de curso.

A Pró Reitoria de Graduação (PRG) é o órgão superintendente da graduação da Unicamp que orienta, coordena e fiscaliza todas as atividades da universidade, bem como seus programas acadêmico, didático, tutorial e mentor, o setor de

⁵ Os coordenadores que receberam o questionário são aqueles participantes da Comissão Central de Graduação (CCG) da Unicamp.

permanência por meio das bolsas auxílios, a formação de professores, orientação educacional, os estágios e todos os seus editais. Nela, temos a Comissão Central de Graduação (CCG), criada por meio do Decreto 26.797, de 20 de fevereiro de 1987, que auxilia o Conselho Universitário. Trata-se de uma corporação pela qual temos uma totalidade da realidade universitária e, portanto, esse contato com a PRG é importante para a pesquisa.

A Comvest (Comissão Permanente para os Vestibulares) é o setor de ingresso da Unicamp, responsável pela elaboração e aplicação das provas dos vestibulares anualmente e pela averiguação da veracidade das informações fornecidas pelos candidatos inscritos. É no momento da inscrição que muitos estudantes informam se têm alguma deficiência e, depois, se precisam de algum recurso de apoio – a ser aprovado – para a realização da prova do vestibular. Além disso, é a equipe da Comvest quem corrige as provas e divulga as listas dos aprovados no vestibular da Unicamp.

A participação do setor de ingresso na pesquisa, bem como a avaliação de sua conduta e seu posicionamento diante da temática inclusiva, é fundamental, uma vez que o primeiro contato do futuro estudante com a Unicamp é por meio da Comvest. Desde o momento da inscrição, do envio da documentação comprobatória da especificidade até as condições e os recursos disponibilizados nos dias de prova, os candidatos que integram o PAEE-EI (pessoas com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação) têm suas experiências, impressões e, de certa forma, uma amostra do que encontrarão ao ingressarem na universidade.

Aprovados no vestibular, o setor de matrículas é a Diretoria Acadêmica (DAC). A DAC, além de se encarregar das matrículas, é o órgão central da Unicamp, responsável por registrar e controlar todas as atividades da administração acadêmica. Matrícula em disciplinas, desistência de matrícula em disciplinas, registros de notas/conceitos e frequências, alteração de matrícula, trancamento de semestre e gerenciamento eletrônico de documentos são algumas das numerosas funções da DAC. Sua divisão se dá em: Coordenadoria, Serviço de Gerenciamento de Recursos, Divisão de Gerenciamento da Vida Acadêmica, Seção de Atendimento ao Aluno, Divisão da Infraestrutura Acadêmica, Divisão de Tecnologia da Informação Acadêmica, Serviço de Provimento de Soluções de TI e Serviço de Infraestrutura Computacional.

O papel da Diretoria Acadêmica na Unicamp é fundamental, uma vez que ela tem acesso e coordena toda a vida acadêmica dos estudantes, bem como e tem conhecimento, muitas vezes, de questões pessoais enfrentadas por eles durante a graduação. Diante dessa compreensão, o depoimento da DAC tende a acrescentar informações importantes ao debate na compreensão das condições de permanência dos estudantes de graduação, desde o primeiro contato com a universidade depois de aprovado e sua vivência a partir de então.

Cada curso da graduação é coordenado e supervisionado por um professor doutor denominado de Coordenador de Curso. Esse coordenador é responsável pela organização interna da faculdade/do instituto, e realiza essa intermediação nas relações entre docentes, estudantes e funcionários. O coordenador de curso é fundamental para organizar e administrar interpersoalidades, documentos, reuniões e demandas de seus pares, além de ser um comunicador entre os órgãos centrais da Unicamp e os estudantes, funcionários ou docentes. Em vista disso, entendemos os coordenadores como sujeitos essenciais para identificarmos as circunstâncias de permanência dos estudantes em seus cursos.

Finalmente, apresentaremos as perspectivas, experiências e vivências de ingresso e permanência dos estudantes PAEE, público principal deste estudo e que tanto representam para a universidade. Nessa etapa, o objetivo é trazer as perspectivas desses estudantes público-alvo da educação especial no que diz respeito às ações inclusivas na Unicamp, além de evidenciar as situações concretas que eles têm enfrentado na universidade.

1.2.1 O processo de investigação

O presente estudo se caracteriza como bibliográfico-documental e pesquisa de campo, sendo a sua temática a inclusão do PAEE no ensino superior e tendo como *locus* de pesquisa a Unicamp. Para tanto, foram necessárias três etapas: a incursão nas bibliografias e documentos oficiais para a estruturação do referencial teórico, a elaboração dos questionários semiestruturados e a organização das informações e elementos obtidos.

A pesquisa teve início com o levantamento bibliográfico-documental. Para esta pesquisa, priorizamos a leitura e a utilização de artigos científicos publicados em revistas e apresentados em congressos, e de teses e dissertações de mestrado

e doutorado que se constituíram como referências na área de educação especial e inclusiva no ensino superior brasileiro.

Essa busca pelos referenciais teóricos ocorreu, principalmente, nas plataformas on-line Scielo, Google Acadêmico e Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp, além das partilhas e recomendações do grupo de pesquisa e do orientador. Tal digressão exerceu um papel de inspiração no que concerne à concepção da deficiência e no estabelecimento dos percursos metodológicos. Significou, também, uma importante ferramenta de identificação de possíveis lacunas na área da educação especial e inclusiva no ensino superior e de eventuais desdobramentos desta investigação.

Para encontrarmos os trabalhos, utilizamos as palavras-chaves “educação especial no Brasil”, “inclusão no ensino superior”, “PAEE no ensino superior”, “educação especial e inclusiva” e “acesso e permanência nas universidades”. Os achados oportunizaram uma localização e um reconhecimento dos grandes estudos do campo, e foram selecionados de acordo com o resumo dos artigos, autores previamente recomendados, universidades referência no contexto inclusivo e trabalhos recorrentemente citados, que encaminharam nossa atenção às obras originais. Além disso, focamos em dados e ensaios mais recentes, que são palpáveis e que poderão contribuir para a pesquisa.

Sucedendo essa seleção de estudos para a construção do referencial teórico, fizemos a organização de um cronograma de leituras, necessariamente com fichamentos, para a sistematização e mapeamento de autores. Como exemplo, temos: Moreira, Bolsanello e Seger (2011), Cabral e Santos (2017), Cabral, Santos e Mendes (2018), Cabral e Melo (2017), Brito, Quirino e Porto (2013), Mantoan (2002), Miranda (2008), Castro e Almeida (2014) etc.

No tocante aos documentos legais, realizamos uma retomada histórica das principais iniciativas no Brasil a fim de entender todo o percurso das pessoas com deficiência em nosso país até a garantia dos direitos educacionais, com destaque para à Constituição Federal de 1988, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, à Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) de 2008 e à Lei Brasileira de Inclusão (LBI), de 2015, além dos dados censitários do Censo da Educação Superior.

A etapa seguinte do levantamento bibliográfico-documental consistiu em elaborar os questionários semiestruturados a serem enviados para os sujeitos da pesquisa. As questões foram pensadas fundamentalmente com base na PNEE-PEI, seus princípios e determinações, que se consolida, atualmente, como o principal documento legal sobre a educação especial e inclusiva, e que discorre, também, acerca da sobre a inclusão no ensino superior:

Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, p. 17).

Nesse sentido, as perguntas desenvolvidas para cada um dos cinco questionários (administração superior, setor de ingresso, setor de matrículas, coordenadores de curso e estudantes) são diferentes, a depender da categoria, mas têm uma natureza em comum, uma vez que estão apoiadas na Política e tratam de indagações essenciais para atingirmos a compreensão das condições de ingresso e permanência dos estudantes PAEE da Unicamp.

As perguntas são referentes às experiências e ao contato de cada sujeito em relação às políticas e ações inclusivas na universidade, às acessibilidades ou barreiras as quais estão sujeitos, aos recursos e materiais disponíveis e às situações enfrentadas, especialmente pelos estudantes PAEE. Para os outros setores, as questões estão direcionadas ao que eles têm trabalhado e dos recursos que dispõem para a efetivação da inclusão desses estudantes.

Após o desenvolvimento das perguntas, passamos a trabalhar nesse processo de transferir as questões elaboradas anteriormente para a plataforma online Formulários do Google. Trata-se de uma importante ferramenta gratuita, muito utilizada nos últimos anos para a realização de pesquisas de opinião, de levantamento de dados e de pesquisas qualitativas e que, contudo, tem as limitações e desafios de um programa virtual. Nesse processo de elaboração dos questionários, trabalhamos de forma a facilitar a compreensão dos leitores participantes da pesquisa. Portanto, organizamos os formulários do modo mais sucinto e elucidativo possível.

Assim, todos os questionários contêm estrutura e organização em comum, a fim de possibilitar uma efetiva análise e comparação dos dados coletados. Nessa

perspectiva, questionamos acerca do número de estudantes PAEE-EI, da forma de ingresso, do procedimento da matrícula e da disponibilidade de materiais e ações desenvolvidas por cada categoria a favor da inclusão na universidade. É importante a coleta de informações referentes aos dados pessoais, profissionais e à função que o gestor exerce, observando as diretrizes das políticas nacionais de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na pró reitoria, órgão e/ou setor sob sua responsabilidade.

Os desafios na construção dos questionários foram desde a exploração da plataforma do Google com suas limitações até os anseios de transparecer no documento preparado toda a relevância da pesquisa e a dedicação que a ela foi dispensada. Tendo em vista a suspensão das atividades presenciais na Unicamp, o único meio de contato com os sujeitos da pesquisa foi eletrônico, e sabemos que são tempos difíceis e que muitos trabalhadores e estudantes estão sobrecarregados. Para o envio dos questionários, foi necessária a submissão dos mesmos ao Comitê de Ética, aprovada pelo CAAE 38297720.4.0000.8142.

Os encaminhamentos dos questionários ocorreram por meio do envio do link aos e-mails dos participantes, com três chamadas para os coordenadores, para o setor de ingresso, para a administração superior e para o setor de matrículas, assim como quatro chamadas para os estudantes no grupo da Unicamp no *Facebook* e em grupos de *WhatsApp*. Com os estudantes, a divulgação aconteceu, também, por meio do Laboratório de Acessibilidade (LAB), pelo Instagram e indicações de seus pares.

A partir dessa ampla divulgação, obtivemos as respostas da Comvest (setor de ingresso), da DAC (setor de matrículas), de três coordenadores de curso (Pedagogia, Licenciatura Integrada em Química e Física e Engenharia Agrícola) e de cinco estudantes PAEE da graduação, e o contato com a PRG foi sem sucesso. Entendemos que o baixo índice de participação dos estudantes e coordenadores e a não resposta da PRG já são indicadores de que, para muitas pessoas, essa não é uma preocupação ou pauta importante e que o número de estudantes PAEE não é tão grande, ainda que consideremos todo o contexto pandêmico e suas consequências para o trabalho e para a vida das pessoas (esgotamento, acúmulo, dificuldades, saúde mental, perdas etc).

Essas respostas sustentarão nossas reflexões e análises, significando o desfecho deste estudo, e servirão como depoimentos e vivências reais da

universidade, possibilitando, portanto, a estruturação e o fomento às políticas e ações para a inclusão do PAEE na Unicamp.

2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO

Traçar um resgate do legado das pessoas com deficiência, no Brasil e no mundo, nos exprime — e reforça, de certo modo —, o preconceito, a intolerância e o desamparo aos quais essas pessoas sempre estiveram sujeitas, em muitas e variadas sociedades. As políticas públicas tardaram a tratar da garantia dos direitos da pessoa com deficiência, principalmente no que diz respeito ao acesso à educação de forma inclusiva e livre de preconceitos.

Nessa tentativa de recuperar a história da educação especial, sobretudo no Brasil, é possível constatar que as pessoas com deficiência foram, tradicionalmente, marginalizadas e excluídas da sociedade em que viviam. Ao pautarmos uma linha do tempo, Miranda (2008) contribui para o raciocínio desse desenvolvimento histórico. Na Antiguidade, sabe-se que essas pessoas eram abandonadas e mortas pela sociedade em decorrência de suas condições tidas como anormais. Na Idade Média, a abordagem variava de acordo com os ideais de castigo ou caridade, a depender da comunidade na qual o sujeito estava inserido, o que afirma o cunho supressivo, excludente e desigual das sociedades.

Com o surgimento do capitalismo, agregado à valorização da ciência, os estudos na Idade Moderna, especialmente na área médica, se voltaram à pessoa com deficiência, a fim de compreenderem a situação biológica do público em questão. Apesar de uma busca por socialização e educação dessas pessoas, esse período é marcado, ainda, por uma grande perspectiva patológica, ou seja, entendendo a deficiência como uma doença que precisa ser tratada. Somente no final do século XIX e começo do século XX há escolas e classes especiais públicas, que visavam oferecer uma educação à parte àquelas pessoas (MIRANDA, 2008).

O quadro 1 (ALVES, 2014) apresenta as concepções de deficiência produzidas com o passar do tempo, destacando o contexto social de cada momento histórico e a forma com que a sociedade lidava com a deficiência, de modo a condensar os principais aspectos elencados na análise:

Quadro 1 – Linha do tempo: síntese das concepções atribuídas à deficiência ao longo da história

Pontos analisados	Sociedade Primitiva	Antiguidade Clássica	Idade Média	Idade Moderna	Início do Século XIX	Regime Nazista	Século XX
Característica essencial destacada na análise	Sociedade nômade. Prevalece a lei do mais forte	Culto à perfeição do corpo	Difusão da doutrina cristã	Iluminismo	Influência da dimensão médica	Defesa da hegemonia da raça ariana	Alteração no alinhamento político
Compreensão de deficiência	Sobrenaturalidade, feitiçaria e misticismo	Homem imperfeito	Crenças sobrenaturais, supersticiosas e demoníacas	Disfuncionalidade causada por fatalidade congênita ou hereditária	Concepção organicista: fator orgânico, biológico	Indivíduos biologicamente inaptos para a sociedade	Promoção e encorajamento dos direitos humanos para todos
Forma com que a sociedade lidava com a deficiência	Rejeição, eliminação e destruição	Indivíduos brutalmente assassinados	1) Inquisição, exorcismos 2) Moralismo cristão: confinamento	Institucionalização, segregação e confinamento	Início da abordagem educacional	Eugenia	Princípio da defesa da cidadania
Tratamento	Exclusão/eliminação	Eliminação	Eliminação/caridade	Tratamento médico-hospitalar	Educacionalidade e como forma de contenção	Eliminação	Segregação e início da discussão sobre a inclusão educacional

Fonte: Alves (2014).

A retomada histórica realizada por Alves (2014), desde a Sociedade Primitiva até o século XX, revela que a condição da pessoa com deficiência nunca foi prioridade para as sociedades, uma vez que sempre esteve em função de interesses e vontades que ultrapassam a necessidade e o direito — não pautado por lei até o século XX — dos próprios indivíduos. As sociedades são, historicamente, excludentes, seletivas e segregadoras com as minorias sociais que fogem do padrão determinado nos diferentes momentos históricos.

Salientando o debate para o Brasil, é a partir do século XIX que estudiosos organizam e realizam ações isoladas e privatizadas com o intuito de servir às pessoas com deficiência, a partir de experiências inspiradas nos norte-americanos e europeus. Entretanto, segundo Mantoan (2002, p. 01),

Essas iniciativas não estavam integradas às políticas públicas de educação e foi preciso o passar de um século, aproximadamente, para que a educação especial passasse a ser uma das componentes de nosso sistema educacional. De fato, no início dos anos 60 é que essa modalidade de

ensino foi instituída oficialmente, com a denominação de "educação dos excepcionais".

A exemplo dessas instituições especializadas, temos o Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant, em 1854, e o Instituto dos Surdos-mudos, em 1857, que hoje é o Instituto Nacional da Educação de Surdos. Ainda que atendendo poucos alunos, tais instituições possibilitaram um espaço de discussão sobre essa educação (JANNUZZI, 2017). Essas organizações manifestam uma primeira tentativa de atender às pessoas com deficiência; entretanto, trata-se de uma iniciativa isolada e de caráter assistencialista, além de considerar apenas os cegos e surdos, desconsiderando qualquer outro tipo de deficiência, o que configura, mais uma vez, um cenário excludente e segregatório. Este é o primeiro período da educação especial no Brasil, caracterizado por iniciativas privadas e isoladas, uma vez que não eram, naquele momento, motivo de preocupação (MANTOAN, 2002).

O estudo de Jannuzzi (2017), também detalha o histórico das pessoas com deficiência no Brasil. No Brasil Império, por exemplo, de sociedade predominantemente agrícola e rudimentar, a escola era privilégio das elites, corroborando para apenas 2% (dois por cento) da população com escolaridade. Nesse contexto, a educação da pessoa com deficiência era quase inexistente. A autora nos mostra, ao longo dos capítulos, de que forma a educação da pessoa com deficiência foi se consolidando na sociedade brasileira, acompanhando as dificuldades do desenvolvimento da educação do ensino regular.

A respeito das pessoas com deficiência mental⁶, Jannuzzi (2017) destaca o Pavilhão Bourneville, criado em 1903, como primeira escola para este público, nomeada Escola Especial para Crianças Anormais. Essa iniciativa recebeu forte influência do médico francês Desiré Bourneville que reivindicou a implantação de classes especiais em Paris. Entretanto, no Brasil, a iniciativa reverberou como um atendimento precário que visava preparar para o trabalho, de modo que esses alunos pudessem (sobre)viver sem depender do Estado. Também “há referência na rede regular de outro atendimento também no Rio de Janeiro, em 1898, no Ginásio Estadual Orsina da Fonseca, para deficientes físicos e visuais” (JANNUZZI, 2017, p. 15).

⁶ Trata-se de um termo em desuso, mas ressaltamos que o texto faz uma recuperação histórica da condição das pessoas com deficiência e, portanto, alguns termos se referem aos utilizados na época.

Ainda nesse movimento de assistência, pautada, também, numa perspectiva psicopedagógica (MIRANDA, 2008), em 1932 a psicóloga e pedagoga Helena Antipoff cria a Sociedade Pestalozzi, em Belo Horizonte/MG. Em 1954, surge a APAE — Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais —, fruto da união de pais, amigos e médicos de pessoas com deficiência aos diplomatas representantes dos Estados Unidos, Beatrice e George Bemis, que, “ao chegarem ao Brasil, naquele ano, não encontraram nenhuma entidade de acolhimento para um filho com a síndrome de Down” (QUEIROZ, 2015, p. 29076). Foram, então, motivados a fundar um lugar em que pudessem estudar, em especial, os deficientes intelectuais. Nas palavras de Jannuzzi (2017, p. 68),

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência; a esfera governamental prossegue em desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, entre outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas; há surgimento de formas diferenciadas em clínicas, institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação, geralmente particulares, a partir de 1950, principalmente.

Por muito tempo, tradicionalmente, as preocupações com esse público partiram de familiares, principalmente pais. A ausência de políticas públicas que se voltassem à pessoa com deficiência procedeu e fomentou a organização desses pais em associações especializadas, lideradas por eles mesmos, que buscavam o apoio da sociedade civil e dos governantes, a nos níveis municipal, estadual ou federal. Neste período, “na realidade, o que prevaleceu foi o descaso por essa educação e pela educação popular no geral” (JANNUZZI, 2017, p. 17).

De acordo com Mantoan (2002, p. 02), “foram muitos os políticos, educadores, pais, personalidades brasileiras que se identificaram com a educação de pessoas com deficiência e que protagonizaram a história dessa modalidade de ensino”. Essa categoria, no entanto, reforçou e manteve o modo de pensar a educação especial com um caráter clínico, separado e de forte protecionismo por parte da família. Essa perspectiva é discriminatória e coloca a pessoa com deficiência distante de uma autonomia e poder de movimentação pela sua causa. Ainda nesse raciocínio, Romero (2006, p. 21) ressalta que

[...] as iniciativas privadas configuraram-se nesse período como a própria expressão do atendimento implantado. Embora o modelo institucionalizado possa ser considerado segregacionista, pois mantinha as pessoas com deficiências distantes dos espaços regulares de ensino, é preciso levar em conta que esse modelo, em certa medida, propunha-se a responder às necessidades educacionais específicas dos diferentes tipos de deficiência. Por outro lado, cumpre considerar também que a existência dessas

instituições contribuiu em grande medida para que o poder público tenha se isentado desse compromisso no sentido de inviabilizar ou até mesmo dificultar o ingresso e a permanência das pessoas com deficiências na escola regular.

Assim, apesar da incontestável relevância social dessas ações a favor da pessoa com deficiência — ainda que isoladas e privadas —, a maneira como pais e comunidade envolvidos na causa enfrentaram os desafios e garantiram, a seu modo, formas de integração desse público na sociedade foi uma grande peça que, por muitos anos, eximiu a responsabilidade dos governantes em assumir o compromisso de assegurar o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na instituição regular de ensino.

Legalmente, a educação especial se expande no Brasil somente em 1957, com a criação das chamadas Campanhas, em que eram decretadas ações para atender às diferentes deficiências, como no caso da Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), em dezembro de 1957, no Rio de Janeiro/RJ, que integra o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), do Ministério da Educação e Cultura (MEC). O Artigo 2º da CESB indica que “Caberá à Campanha promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência no mais amplo sentido, aos deficientes da audição e da fala, em todo o Território Nacional” (BRASIL, 1957). Outras Campanhas foram a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação do Deficiente da Visão, de 1958, e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), de 1960. Neste mesmo período, o estado eleva o número de classes especiais nas escolas públicas, sobretudo aos deficientes mentais:

Sobre isso, Ferreira (1989) e Jannuzzi (1992) esclarecem que, na educação especial para indivíduos que apresentam deficiência mental, há uma relação diretamente proporcional entre o aumento de oportunidades de escolarização para as classes mais populares e a implantação de classes especiais para deficiência mental leve nas escolas regulares públicas. (FERREIRA, 1989; JANNUZZI, 1992, apud MIRANDA, 2008, p. 35)

Ainda sobre as Campanhas, Alves (2014, p. 58) reforça a limitação política dos documentos e a relevância das ações comunitárias neste período, uma vez que os serviços educacionais públicos voltados à pessoa com deficiência na década de 1950 eram escassos e restritos ao âmbito particular. Em decorrência dessa negligência estatal, as comunidades se organizaram para a implementação de escolas especiais privadas de caráter filantrópico.

A primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 4.024/61, trata da “educação dos excepcionais” em seu Artigo 88, afirmando que esta deve “no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961). Essa declaração possibilita a continuidade da educação nos serviços educacionais comuns ou nos especiais, abrindo espaço para uma compreensão, segundo Mantoan (2002, p 04), de que “quando a educação de deficientes não se enquadrasse no sistema geral, deveria constituir um especial, tornando-se um sub-sistema à margem.” Aqui, igualmente, a autora demonstra a condição ambígua dos rumos da educação especial, fato este que prejudicou, por muitos anos, o avanço da área no Brasil.

Essas primeiras iniciativas legais tardaram a chegar ao considerarmos todo o histórico da pessoa com deficiência e a luta por sua inclusão em sociedade. Nesse momento em que ações legais surgiram, é importante ressaltar que muito do que foi definido nos documentos oficiais não foi suficiente para que houvesse, efetivamente, a inclusão da pessoa com deficiência na sociedade como um todo e, especificamente, na educação escolar. A primeira LDB é um exemplo disso, visto que a presença da pessoa com deficiência na escola regular não era obrigatória, o que possibilitava permanecer com a exclusão e segregação aos quais sempre estiveram submetidos.

Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5692/71) incorpora o tema da educação especial apenas no Artigo 9º, que define o público a ser atendido pela área da educação especial, como sendo “os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto a idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial” (BRASIL, 1971). Miranda (2008) nos alerta quanto à exclusão (ou omissão) no documento dos cegos, surdos e outras deficiências, como as intelectuais.

Logo depois, em 1972, o Parecer nº 848/72 do Conselho Federal de Educação assumiu a chamada “educação dos excepcionais” como um segmento da escolarização – isto é, uma educação escolar. O objetivo era promover uma integração escolar às pessoas com deficiência. Para Romero (2006, p. 22),

[...] essa tendência, na forma como estava apresentada na pauta dos compromissos oficiais, caracterizava-se muito mais pela defesa da participação efetiva do indivíduo com deficiência, no sentido de que esse pudesse fazer valer os seus direitos enquanto membro da sociedade, do

que pela integração que representasse uma inserção propriamente dita no ensino regular.

Embora o Parecer evidencie uma tentativa de educação escolarizada e de integração desse público, uma série de portarias ministeriais, que envolviam assistência e previdência sociais, sempre manifestaram um posicionamento que vai de encontro à concepção do documento, uma vez que demonstravam uma visão terapêutica de cuidados às pessoas com deficiência, “não havendo nenhuma intenção de se promover a educação escolar.” (MANTOAN, 2002, p. 04).

Com a extinção das Campanhas, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) foi criado em 1973, sendo responsável pela parte técnica e financeira das iniciativas voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência, até então chamadas de “excepcionais”. Órgão central, a CENESP era coordenada pela Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura (ROMERO, 2006).

Nesse mesmo sentido, algumas ações foram tomadas politicamente ao longo dos anos, significando, sem dúvidas, um avanço no que diz respeito ao suporte às pessoas com deficiência no Brasil. Entretanto, os decretos e pareceres apresentados, constantemente, delimitavam um aspecto dúbio à educação especial no país. Não havia um consenso em relação à nomenclatura a ser utilizada, muito menos à educação que deveria ser ofertada e ao atendimento que deveria ser realizado.

Bueno (1993, p. 96) *apud* Romero (2006, p. 23) explica que, acompanhando o crescimento da rede privada, “[...] a educação especial pública passou por um processo intenso de ampliação, com a criação de classes e escolas especiais, que culminou, na década de 1970, com a criação de Serviços de Educação Especial em todas as Secretarias Estaduais de Educação”. Junto a isso, na década seguinte, a proposta de integração escolar das pessoas com deficiência cresceu devido à preocupação da sociedade civil, fundamentada na redemocratização do ensino, em garantir melhores condições de acesso e permanência desse público nas escolas.

Nesse cenário de lutas sociais pelos direitos da pessoa com deficiência, surge, em outubro de 1986, a Coordenadoria Nacional para a Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência (CORDE), implementada pelo Decreto nº 93.481. Essa corporação buscou realizar a integração social e educacional do público, desempenhando uma função fundamental nesse processo de luta pelos

direitos durante esse processo de redemocratização pelo qual o país estava passando (ROMERO, 2006).

O histórico da legislação que se refere às pessoas com deficiência revela, portanto, a necessidade do debate acerca da sua inclusão em toda a sociedade. Considerando todo o legado do trabalho legislativo brasileiro, carregado de tramitações, somente a partir da Constituição da República Federativa do Brasil (1988) as pessoas com deficiência têm o direito ao acesso, à integração, à aprendizagem e à permanência em classes regulares de ensino. É importante ressaltar que essa garantia ocorreu, sobretudo, a partir das mobilizações das organizações que até então lutavam pela implementação de políticas públicas voltadas a esse público, como afirma Romero (2006, p. 26):

O ponto central dessa luta é norteado pela exigência da preservação e ampliação dos direitos sociais conquistados no âmbito da educação especial, pelas pessoas com deficiência, sendo a proposta da integração social e escolar a grande bandeira empenhada por esses movimentos.

No documento, o Artigo 208, subsequente ao Artigo 205 – que define a educação como um direito de todos (BRASIL, 1988) –, o qual se ocupa da Educação Básica, declara que o Estado deve garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Apesar da declaração abordar, ainda, a nomenclatura de “portadores de deficiência”, é inegável que a Constituição Federal significou uma ascensão no que tange às políticas destinadas às pessoas com deficiência, uma vez que efetiva seu direito à educação e declara a possibilidade e, mais que isso, a preferência pela participação do público na rede de ensino comum.

Mantoan (2002, p. 05) disserta acerca das contribuições da Constituição de 1988 para as discussões e o avanço da educação especial no Brasil, ao ponderar que

Este e outros dispositivos legais referentes à assistência social, saúde da criança, do jovem e do idoso levantam questões muito importantes para a discussão da educação especial brasileira, não apenas com relação à adaptação de edifícios de uso público, quebra de barreiras arquitetônicas de todo tipo, transporte coletivo, salário mínimo obrigatório como benefício mensal às pessoas com deficiência que não possuem meios de prover sua subsistência e outros [...]

A década de 1990 é um importante período transitório e de reformulação da política de educação especial no Brasil, acompanhando tendências e ações mundiais de educação básica para todos. A nível mundial, é imprescindível destacar a relevância da Declaração de Salamanca (1994) promulgada na Espanha. Esta

declaração autêntica a proposta da Conferência Mundial de Educação para Todos, de 1990, e reforça a defesa da luta contra a exclusão e a favor de um novo modelo de escola, que garanta a aprendizagem de todas as crianças, numa educação especial centrada na figura da criança. O documento faz um incentivo aos governantes a providenciarem ações legais, políticas e orçamentais, a fim de efetivar a inclusão de todas as crianças independente de suas individualidades e a adotarem os ideais da educação inclusiva como princípio norteador. No entanto, é evidente, no próprio documento, a preocupação econômica em reduzir os altos custos das escolas especiais, pois

[...] aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (BRASIL, 1994b, p. 1)

Dessa forma, “[...] o ideário capitalista apropria-se da concepção de inclusão e equiparação de oportunidades, para servir a seus interesses econômicos” (ALVES, 2014, p. 87).

Acompanhando o desenvolvimento mundial pró inclusão, em 1994, no Brasil, a Política Nacional de Educação Especial surge como “[...] um conjunto de objetivos destinados a garantir o atendimento educacional do alunado portador de necessidades educacionais especiais, cujo direito à igualdade de oportunidades nem sempre é respeitado” (BRASIL, 1994b, p.7). Tem como proposta nortear a elaboração de projetos futuros estaduais e municipais no que diz respeito à educação especial, além de trazer uma definição de alunado da educação especial diferente da apresentada na Constituição de 1988, que usava “portadores de deficiência”, sendo, no documento, utilizada a terminologia “portadores de necessidades educativas especiais” (ROMERO, 2006).

Ainda que visando a implementação de medidas que buscavam a garantia de igualdade na educação aos portadores de necessidades educativas especiais, a Política Nacional de Educação Especial de 1994 ainda estava inserida na concepção integracionista, que diverge do conceito de inclusão, e não causou mudanças nas práticas educacionais que destacassem e enriquecessem a aprendizagem desse público nas classes comuns das escolas regulares. Ainda assim, esse documento orientou a educação especial em âmbito nacional,

contribuindo para a elaboração de bases que sustentariam a reformulação que aconteceria nos anos seguintes, acompanhadas dos direcionamentos mundiais na área da educação especial (ALVES, 2014).

Prosseguindo nesta retomada histórica, outro marco legal da educação especial brasileira é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, de dezembro de 1996. Esse documento dedica o Capítulo V integralmente à educação especial, definindo-a no Artigo 58 como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

A LDB certifica, portanto, a educação especial como modalidade da educação escolar, e revela a preferência para que ocorra na rede comum de ensino aos estudantes público-alvo da educação especial, demandando recursos pedagógicos e metodologias educacionais que considerem as diferenças em busca da apropriação dos conhecimentos ofertados pela escola. (BRITO; QUIRINO; PORTO, 2013). Apesar de indicar um avanço em relação ao acesso e à democratização da educação a esses estudantes em relação à primeira LDB (Lei nº 5692/71), já que é evidente que a “educação dos excepcionais” pode integrar o sistema geral de educação, ela ainda possibilita a interpretação de que esse atendimento substitua o ensino regular, o que não garante, portanto, a adoção de uma política educacional efetivamente inclusiva, conforme esclarece Mantoan (2002, p. 06), “continuamos ainda atrelados à subjetividade de interpretações, quando topamos com o termo "preferencialmente" da definição citada”.

Ainda com relação à Lei nº 9.394/96, o Artigo 58, parágrafo primeiro, diz que “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial” (BRASIL, 1996). De novo, a expressão “quando necessário” abre espaço para incertezas no que concerne aos critérios utilizados para definir a necessidade ou não desse atendimento. O documento reforça, também, a importância da formação inicial e continuada dos professores para atender a esse público⁷ – portadores de necessidades especiais – bem como destaca a valorização dos cursos de especialização na área. Além disso, garante a especificidade dos currículos,

⁷ Em 2013, a Lei 12.796 altera a redação e redefine o público como pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

técnicas, métodos, recursos educativos e organizações para atender às necessidades dessas pessoas.

A LDB determina, também, no parágrafo segundo do Artigo 58, que “O atendimento educacional será feito em classes, escolas, ou serviços especializados sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular” (BRASIL, 1996). Dessa forma, o atendimento educacional especializado não precisa, até aqui, ser realizado obrigatoriamente no ambiente escolar regular. O parágrafo terceiro limita o início do atendimento ao período da educação infantil, ao trazer que “A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil” (BRASIL, 1996). Essa afirmação nos coloca em dúvida a respeito da responsabilidade do governo com outras etapas de ensino (ROMERO, 2006).

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), com duração de dez anos, explicita, no Artigo 2º, que “A partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes”. O documento dedica um capítulo inteiro para a educação especial, em que reforça que

Apesar do crescimento das matrículas, o déficit é muito grande e constitui um desafio imenso para os sistemas de ensino, pois diversas ações devem ser realizadas ao mesmo tempo. Entre elas, destacam-se a sensibilização dos demais alunos e da comunidade em geral para a integração, as adaptações curriculares, a qualificação dos professores para o atendimento nas escolas regulares e a especialização dos professores para o atendimento nas novas escolas especiais, produção de livros e materiais pedagógicos adequados para as diferentes necessidades, adaptação das escolas para que os alunos especiais possam nelas transitar, oferta de transporte escolar adaptado, etc. (BRASIL, 2001, p. 52)

Nesse documento tem-se, novamente, a participação e contribuição da comunidade como parte da garantia da inclusão e da efetivação das políticas estabelecidas. É recorrente o uso de vocábulos como cooperação internacional, parcerias com agências governamentais, apoio adicional, instituições privadas, organizações e entidades civis etc., que evidenciam a proposta de financiamento público. Tal fato fomenta o debate acerca da isenção e negligência históricas do Estado em relação à adoção e implementação de políticas públicas que atendam ao público da educação especial.

O PNE traz, em sua construção, as tendências dos sistemas de ensino, sendo elas a integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema

regular de ensino, se isto não for possível em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas; a ampliação do regulamento das escolas especiais para prestarem apoio e orientação aos programas de integração, além do atendimento específico; a melhoria da qualificação dos professores do ensino fundamental para essa clientela e a expansão da oferta dos cursos de formação/especialização pelas universidades e escolas normais (BRASIL, 2001).

Dentre os aparatos legais, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) recebe destaque no que diz respeito à construção e implementação de políticas públicas que promovem uma educação de qualidade para todos, pautada nos direitos humanos, na democratização do ensino e no conceito de cidadania, que reconhece as diferenças e a participação de todos os indivíduos. Traça como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial nas escolas regulares. O público é definido como os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O documento realiza um levantamento dos dados do Censo Escolar/MEC/INEP de 2007 em relação ao diagnóstico desse público da Educação Especial, que revela um aumento de 640%, entre 1998 e 2006, de matrículas realizadas em escolas regulares/classes comuns. Esse mesmo documento apresenta, diante do avanço das ações e políticas públicas durante esse período, uma maior concentração de estudantes matriculados na rede pública em 2006, de 53,2% para 63%. (BRASIL, 2008).

A partir dessas e outras estatísticas, como a promoção de matrículas nas instituições públicas, o oferecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a acessibilidade física e curricular das escolas e a formação docente, a Política visa o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial na perspectiva inclusiva, como dito anteriormente, ao garantir:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

A educação especial perpassa, portanto, todos os níveis e etapas de ensino, desde a educação básica até o ensino superior, e deve atuar de uma forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando recursos e serviços necessários para o AEE e a garantia de acessibilidade nas instituições educacionais.

A Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI), aparece como uma organização do Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555 de 2007, que contou com a participação influente de teóricos e estudiosos da área de educação especial. Dessa forma, é importante ponderar que o documento representa “um conjunto de pensamentos, conceitos e princípios considerados por estes como ideais, que reúne todas as qualidades concebíveis, e que justamente por serem assim considerados, são traduzidos em política, indicando os parâmetros a serem seguidos igualmente por todo o país” (ALVES, 2014, p. 110).

A PNEE-PEI é fundamentada na concepção de direitos humanos e representa uma proposta que dialoga diretamente com recomendações mundiais a respeito da luta pelos direitos da pessoa com deficiência, afirmando uma responsabilidade de reformular e inovar as práticas educacionais, promovendo um novo modelo de escola que valoriza e respeita as diferenças e, portanto, superando o formato clínico e assistencialista. Ela reitera o movimento mundial a favor da inclusão como “[...] uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 5).

As diretrizes apresentam uma orientação em relação ao AEE, que perpassa todos os níveis de ensino, e tem como função a identificação, a produção e a organização dos recursos pedagógicos necessários à inclusão dos alunos PAEE. Além disso, reforçam a finalidade desse atendimento - desenvolver a autonomia e independência dos estudantes dentro e fora do ambiente escolar - como distinta das atividades realizadas em sala de aula comum, sendo, portanto, complementar e suplementar à formação desses indivíduos e, de forma alguma, um mecanismo de substituição. É importante ressaltar, no entanto, que essas atividades devem estar relacionadas ao planejamento pedagógico da classe regular.

Nessa concepção, “exclui-se a perspectiva do atendimento especializado como um recurso substitutivo à escolarização comum, possibilidade presente nos

documentos anteriores a esta política, conforme já elucidado nas laudas anteriores” (ALVES, 2014, p. 112). O encaminhamento, então, é de realizar a matrícula em classe comum e contar com o apoio de atendimento educacional especializado para complementar ou suplementar a escolaridade.

O AEE visa, em todos os níveis e modalidades da educação, promover e efetivar a inclusão escolar, de modo que os alunos se sintam pertencentes àquela realidade de seus ambientes escolares e suas classes regulares, funcionando, assim, como um mecanismo de auxílio e complementação do desenvolvimento educacional e social. Cada nível, no entanto, tem suas particularidades e objetivos específicos, uma vez que o atendimento realizado na educação infantil é completamente diferente daquele realizado no ensino superior, ainda que com o mesmo objetivo de garantir a educação para todos.

Assim, passa a ser necessária a presença de alguns atores na escola: um intérprete de LIBRAS nas ações do AEE, além de um guia intérprete; o monitor ou cuidador (para higiene, alimentação e locomoção) no acompanhamento aos alunos PAEE que necessitam desse recurso; professores com conhecimentos gerais adquiridos na formação inicial e/ou continuada, com saberes específicos em relação às deficiências e demais aspectos que envolvem as características dos alunos identificados como público alvo, além de conhecimentos em gestão de sistemas educacionais inclusivos. Dessa maneira, a Política prevê a construção de sistemas educacionais que absorvam a demanda da especialidade, articulando tempos, espaços, recursos e profissionais, de modo a atingir a todos e a cada um com base no ordenamento jurídico. (NEVES; RAHME; FERREIRA, 2019, p. 08)

Ao considerar todo o legado da educação especial no Brasil, é evidente que “a PNEEPEI ocupa lugar de destaque ao propor novas práticas que produzem efeitos sobre os modos de concepção da identidade de alunos da educação especial” (MACHADO; PAN, 2012, p. 275) e significa um avanço em termos da concepção do indivíduo com deficiência e da garantia de mudança da compreensão do lugar que essas pessoas devem ocupar na educação.

Ampliando a atenção para a inclusão da pessoa com deficiência na sociedade brasileira como um todo, em 2015 foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que também ficou conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Trata-se de normas destinadas a assegurar e a promover, em igualdade de condições, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, a fim de garantir a inclusão social e a cidadania.

Na LBI, é fundamental ressaltar a mudança da concepção e compreensão da deficiência, até então entendida como uma condição biológica. A partir dessa lei, a

deficiência é compreendida como resultado da interação das barreiras impostas pela sociedade, de acordo com o Artigo 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 (BRASIL, 2015).

Todo esse delineamento das condições de vida e sobrevivência da pessoa com deficiência ao longo da história das sociedades, da eliminação à inclusão, nos é inevitável a compreensão de que “o Poder Público nunca assumiu definitivamente a educação destes como sua responsabilidade, uma vez que suas propostas sempre estiveram atreladas a entidades caritativas ou filantrópicas, caracterizando-se pelo fenômeno da parceria”. Assim, é importante ressaltar que luta pela efetiva inclusão da pessoa com deficiência na escola, nos espaços de lazer e no mercado de trabalho continua.

O capítulo 2, intitulado “As políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva nas universidades brasileiras”, será dividido em duas partes. Na primeira, 2.1, buscaremos compreender o processo de chegada da pessoa com deficiência ao ensino superior, de que forma sua presença é garantida nas universidades brasileiras e quais são os aparatos legais que sustentam o ingresso e a permanência do público-alvo da educação especial, a partir da perspectiva da educação inclusiva, no ensino superior.

Na segunda parte do capítulo, 2.2, trataremos das informações específicas da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a respeito do histórico de políticas e ações implementadas na universidade com base na legislação para o público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

3 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

3.1 Um panorama brasileiro

A chegada e o ingresso à universidade são uma realidade difícil e um sonho distante para todos os brasileiros que são, de alguma forma, parte de minorias – na concepção social da palavra –, sejam pessoas com deficiência, jovens de camadas mais pobres da sociedade, negros ou indígenas. O sucateamento da educação pública no Brasil, especialmente no que diz respeito à educação básica, tem trazido diversas consequências à sociedade, inclusive o difícil acesso dos grupos minoritários ao ensino superior.

O histórico da educação especial no Brasil nos revela que o acesso à educação das pessoas com deficiência foi um direito conquistado ao longo dos anos na nossa sociedade. Se o acesso à educação básica foi árduo e tardio, a chegada das pessoas com deficiência ao ensino superior foi ainda mais custosa. Atualmente, o ingresso do PAEE nas universidades brasileiras é uma realidade, ainda que com diversas barreiras a serem enfrentadas.

Apesar da tentativa do Governo Populista (1946-1964) de melhorar o ingresso do PAEE nas IES – Instituições de Ensino Superior – públicas e privadas, somente nos anos 1980, com a instituição do Ano Internacional da Pessoa com Deficiência (1981) e da Década das Nações Unidas para a Pessoa com Deficiência (1983-1992), é que houve o fomento ao acesso e à permanência desse público em todos os níveis de ensino, crescendo o número de matrículas nos anos seguintes (CABRAL, 2017). Do mesmo modo, Alcoba (2008, p. 08) elucida:

[...] podemos dizer que esta década foi um divisor de águas para o problema da exclusão social dessa população, pois foi marcada pela intensificação das discussões e movimentos mundiais que se opunham à sua segregação a partir da instituição do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, em 1981, e da Década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência, iniciada em 1983. Tais iniciativas seguiram-se à Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes da Organização das Nações Unidas - ONU, em 1975, que afirmava que essas pessoas têm os mesmos direitos fundamentais que os seus concidadãos da mesma idade.

Neste momento, muitas iniciativas em prol dos direitos humanos passaram a ser discutidas, a exemplo de cotas para negros, indígenas e pessoas de baixa renda. Especificamente a respeito da pessoa com deficiência, é somente a partir da década de 1980 que medidas legais são sancionadas. Em 02 de dezembro de 1999, surge a Portaria nº 1.679, que determina a inclusão dos instrumentos de avaliação dos cursos de nível superior, para fins de autorização, reconhecimento,

credenciamento e renovação, os requisitos de acessibilidade listados. Como atualização, temos a Portaria nº 3.284, de 07 de novembro de 2003, sendo mais explícita na lista de condições de acessibilidade nas IES a serem avaliadas (ALCOBA, 2008).

Outro marco a favor das pessoas com deficiência é a Lei de Acessibilidade – Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004 – (ALCOBA, 2008), que disserta acerca das exigências de acessibilidade em diferentes áreas, inclusive referentes à educação, devendo ter “à disposição de professores, alunos, servidores e empregados portadores de deficiência ou com mobilidade reduzida ajudas técnicas que permitam o acesso às atividades escolares e administrativas em igualdade de condições com as demais pessoas” (art. 24, § 1º, inc. II). Diante dessas condições,

É nítido que o sistema educacional, a partir da década de 1990, está legalmente amparado no discurso inclusivo, nos princípios democráticos de igualdade, equidade e diversidade. No entanto, apesar da importância dos instrumentos legais, estes por si só não garantem práticas inclusivas na educação, muitas demonstrando distanciamento das proposições teóricas e legais. (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011, p. 129)

Favoráveis a esse movimento de inclusão, em nível nacional, algumas universidades já apresentavam projetos que se debruçavam sobre as questões de acesso e permanência do PAEE a partir dos anos 1990, como a Universidade Federal do Paraná, em 1991; a Universidade Estadual do Oeste do Paraná e a Universidade Estadual de Campinas, em 1992; a Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1993; e a Universidade de São Paulo, em 1994 (ANACHE; ROVETTO; OLIVEIRA, 2014; MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011; CABRAL, 2017).

Ainda que as iniciativas das instituições públicas significassem um avanço no que concerne à questão da educação especial, Faé (2015) revela a ausência de dados e pesquisas acerca do PAEE no ensino superior, uma vez que somente no Censo de 2000 essas estatísticas foram levantadas em nível nacional. Segundo Moreira, Bolsanello e Seger (2011, p. 130), “[...] esta falta de dados oficiais denotava a invisibilidade desse alunado, impossibilitando, até mesmo, chegar a indicativos mais concretos sobre sua real situação educacional e, por consequência, direcionar de forma mais precisa políticas inclusivas”.

Conforme o nível de escolarização aumenta, as discussões e ações no âmbito educacional destinadas à inclusão se esvaziam e, no geral, a questão da

inclusão social se dá para as camadas populares ou para as ações afirmativas, a exemplo das cotas para negros (MOEHLECKE, 2004). A necessidade de uma instituição organizada e planejada pedagogicamente e financiada em função de recursos materiais, físicos e humanos aos alunos do PAEE se estende, porém, da educação básica ao ensino superior, uma vez que esses estudantes demandam, também, condições de acesso e permanência (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011).

Direcionado ao ensino superior, o PROESP – Programa de Apoio à Educação Especial – iniciou em 2003, com outras edições em 2006 e 2009, em parceria com a antiga Secretaria de Educação Especial (SEESP) e a Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Esse programa objetivava apoiar e incentivar a pesquisa no campo da educação especial, além de fomentar cursos relacionados à formação dos professores do ensino infantil, fundamental, médio e superior, nas modalidades de educação de jovens e adultos e na educação profissional (ANACHE; ROVETTO; OLIVEIRA, 2014).

Em 2005, o Ministério da Educação (MEC) lança o Incluir – Programa de Acessibilidade na Educação Superior –, que representa, até os dias de hoje, uma das maiores bases e referências para a inclusão no ensino superior. De início, o Incluir objetivava oferecer possibilidades para que as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) criassem práticas destinadas ao acesso a esta etapa de formação. A partir de 2007, entretanto, o programa objetiva o incentivo, a criação e a consolidação dos Núcleos de Acessibilidade nas universidades, de modo a eliminar barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e informacionais. (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011). A respeito dessas barreiras, Albino e Melo (2011, p. 45) compreendem “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”.

Nesse sentido, “o Programa Incluir e as demais prescrições legais referentes à acessibilidade ao ensino para as pessoas com deficiência e os conceitos de inclusão escolar constituem base para o questionamento e reflexão no ambiente acadêmico sobre o cotidiano desse alunado” (TAVARES; NUNES, 2014, p. 03).

Os dados censitários são uma fonte eficaz de compreensão dessas barreiras. Além da ausência de informações antes do Censo de 2000, outros dados revelam

as dificuldades enfrentadas pelo público-alvo da educação especial na chegada – ou não – à universidade. O Censo de 2005 indicou que as matrículas foram de 2.155 para 6.022, o que significou um aumento de 179,4% em cinco anos. Ao considerarmos os dados do Censo de 2007, há 4.880.381 matriculados no ensino superior, dos quais apenas 0,13% apresentavam alguma deficiência (BRASIL, 2000, 2005, 2007).

Ao avançarmos nos registros, o Censo de 2017 indica 38.272 matrículas de graduação declarados público-alvo da educação especial – com deficiência, com transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, que corresponde a apenas 0,4% do total. Dentre os tipos de deficiência declarados, a deficiência física é a mais representada (37,8%), seguida de baixa visão (27,7%) e de deficiência auditiva (14,1%). Desse número de matriculados, apenas 5.052 são concluintes de graduação declarados, representando, também, 0,4% de todos os concluintes (BRASIL, 2017).

A tabela a seguir nos mostra o número de matriculados PAEE-EI nos cursos de graduação entre os anos de 2009 e 2019, e nos auxilia no delineamento da entrada do PAEE-EI no ensino superior ao longo dos últimos anos.

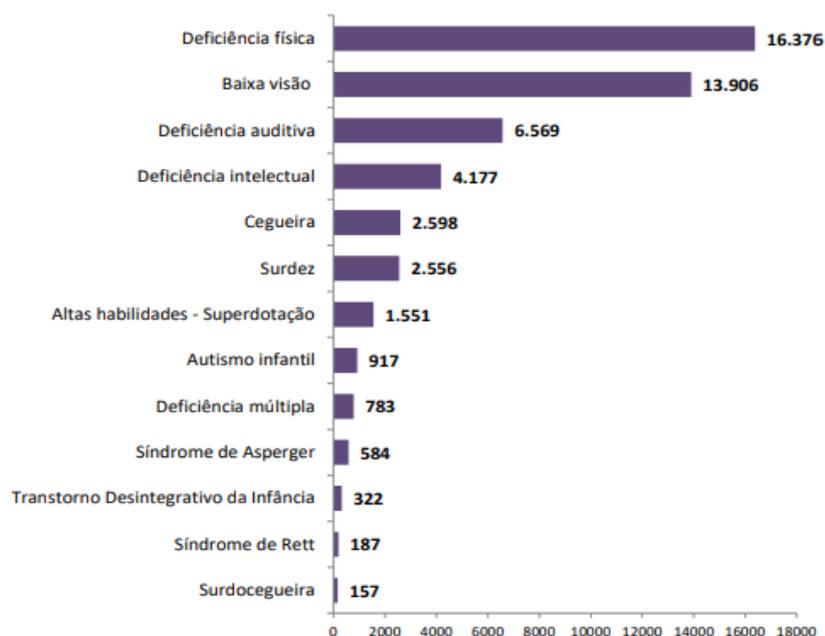
Tabela 1 – Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil 2009-2019

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 2019

O mais recente Censo da Educação Superior, de 2019, aponta a presença de 48.520 matrículas do PAEE, 0,56% do total de matrículas nos cursos de graduação, o que significa um aumento de mais de quase 5 mil pessoas em relação ao ano anterior. Quanto a esses alunos, o gráfico a seguir identifica 13 categorias, sendo os estudantes com deficiência física a maioria e com surdocegueira a minoria. É importante pontuar que um estudante pode ter mais que uma deficiência (deficiência múltipla). Observa-se também variadas gradações dentro do transtorno do espectro autista e/ou das altas habilidades/superdotação:

Gráfico 1 – Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, por tipo de deficiência – Brasil 2019



Fonte: Brasil (2019)

Essas estatísticas evidenciam o quanto a participação do PAEE no ensino superior é mínima. Sobre a normatização e a legitimação do acesso e participação do PAEE nas instituições de ensino superior, é importante ressaltar a obrigação das IES em promover e garantir a acessibilidade desses estudantes. O Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira –, responsável pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), assegura que as políticas de acessibilidade das IES devem objetivar uma inclusão plena do PAEE,

sendo necessária a comprovação dos recursos de acessibilidade em diferentes momentos e ações (FAÉ, 2015). No entanto, Cabral e Melo (2017, p. 56), nos alertam, acerca desse atendimento, que

Por vezes, esse ainda se revela com base a uma concepção de acompanhamento que oscila entre assistência e prestação de serviços, em detrimento de uma concepção universal dos direitos de acesso, participação plena, formação profissional e realização de seus projetos de vida individuais no âmbito de todas as esferas da sociedade.

Considerando o desafio de transpassar a era da normatização em direção à legitimação, ou seja, efetivação do que tem sido conceituado formalmente, devemos compreender “de que maneira as IFES brasileiras estão se organizando em termos estruturais e de funcionamento a fim de legitimar os direitos de acesso, participação, permanência e formação do público-alvo da Educação Especial no ensino superior” (CABRAL; MELO, 2017, p. 61).

Recentemente, foram aprovadas as cotas para as pessoas com deficiência nas instituições federais brasileiras na Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Trata-se de uma alteração da Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, que previa cotas para estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Assim, o Artigo 3º assegura que:

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

Vale ponderar que essa legislação é válida apenas para instituições federais de ensino superior e técnico, o que não garante, portanto, as cotas para as pessoas com deficiência nas universidades estaduais. No caso destas, as cotas somente podem ser asseguradas por meio de leis estaduais, a depender, pois, de cada estado.

Nos últimos anos, é fato que as universidades brasileiras têm se dedicado aos estudos e pesquisas no campo da educação especial no ensino superior. O estudo de Mazzoni, Torres e Coelho (1999) aponta que a Universidade Estadual de Maringá (UEM) tem o atendimento especializado às pessoas com deficiência desde 1997. Castro e Almeida (2014)⁸ realizaram um estudo em 13 universidades

⁸ Trata-se de uma pesquisa datada; atualmente, tem-se o Fórum de Inclusão no Ensino Superior que garante mais universidades com núcleos funcionando. Mais informações em: < <http://3cnienssup.ufrn.br/index.php/forum/>>. Acesso em 06 jul. 2021.

brasileiras – cinco na região Sul, quatro no Nordeste, três na região Sudeste e uma no Centro-oeste. Das universidades estudadas, nove têm serviço específico de apoio aos alunos com deficiência e três têm apoio aos alunos, sem especificar ou direcionar um atendimento aos alunos PAEE, enquanto uma não tem nenhum serviço institucionalizado.

A pesquisa de Castro e Almeida (2014) revela que a forma de organização das Universidades a favor da inclusão varia de comitês a departamentos. A Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – que conta com o Núcleo de Educação Especial (NEDESP) da Faculdade de Educação – e a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) – que tem o Laboratório de Educação Inclusiva (LEDi), por exemplo, trabalham em comitês organizados em grupos que discutem propostas de políticas a serem implementadas. Recebe destaque o Atendimento Educacional Especializado (AEE) desenvolvido na Unisul por meio do Programa de Promoção da Acessibilidade (PPA). As autoras elencam, como os serviços de apoio mais prestados para os alunos com deficiência:

[...] equipamento para ampliação da fonte de textos para atendimento a alunos com baixa visão ou visão subnormal (Software de ampliação de tela) é o recurso mais comum presente nas universidades, visto que 91,6 % das universidades contam com esse recurso. Quatro recursos são comuns a 10 (83,3%) dessas universidades: computador com sintetizador (DOS VOX ou outro software leitor de tela), gravador de voz, impressora Braille e o scanner acoplado ao computador. Todos são recursos utilizados por alunos com deficiência visual (CASTRO; ALMEIDA, 2014, p. 186).

Desse estudo constatou-se, ainda, que apenas sete das universidades entrevistadas, que correspondem à 58,3%, têm intérprete de LIBRAS. São elas: Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Regional de Blumenau (FURB) (CASTRO; ALMEIDA, 2014).

Rosseto (2009) salienta o trabalho desenvolvido na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, que realiza um trabalho em conjunto, envolvendo as pessoas com deficiência – à frente dessa organização – e as instituições municipais e estaduais de ensino. O diferencial da universidade tem início já no processo de ingresso, ou seja, no próprio vestibular, uma vez que os candidatos com deficiência são avaliados por uma banca preparada para atendê-los de acordo com as suas necessidades:

[...] intérpretes para usuários de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); leitor e materiais com caracteres ampliados; exercícios com material gráfico; computadores com programa Dosvox; professores para cada uma das áreas específicas; equipamentos adaptados e orientações a todos os membros da comunidade universitária sobre a melhor forma de se relacionar com os candidatos com deficiência no decorrer do concurso (p. 124).

Quando aprovados, os estudantes da Unioeste já iniciam, portanto, a trajetória acadêmica com a universidade conhecendo as suas necessidades educacionais, o que contribui significativamente para a sua permanência nos cursos escolhidos. Sobre isso, Cabral e Santos (2017, p. 108) revelam que “o fato é que nem todos os estudantes com necessidades educacionais e/ou que compõem o PAEE declaram à instituição sua própria condição”, o que dificulta um pouco esse apoio por parte da universidade. Em contrapartida, apesar da importância da autodeclaração, os autores ressaltam que essa não pode e nem deve ser a única forma de identificação, sendo esta possível, também, ao longo da trajetória acadêmica.

Outros estudos apontam os trabalhos e iniciativas desenvolvidas nas universidades brasileiras. Há USP Legal, da Universidade de São Paulo, que atua na definição de normas e diretrizes e na eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas e pedagógicas. A Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs) conta com o Núcleo de Políticas Inclusivas para Apoio do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais, que objetiva modificar a compreensão da deficiência na Universidade, democratizando o ambiente acadêmico (PIRES; LOPES; OLIVA FILHO, 2003; PEREIRA, 2005).

Os Núcleos de Acessibilidade da Universidade Federal de Goiás (UFG), das quatro regionais da universidade (Goiânia, Goiás, Jataí e Catalão) também são referência no que diz respeito ao trabalho desenvolvido em prol da inclusão na universidade. Têm como objetivo propor e viabilizar uma educação superior inclusiva aos estudantes com deficiência física, visual, auditiva e intelectual, por meio da eliminação/minimização de barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas, informacionais e comunicacionais. A Universidade conta, ainda, com o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Inclusão e Novas Tecnologias – LabIN –, que procura qualificar a formação dos futuros docentes, desenvolver e viabilizar estudos e pesquisas nas áreas de educação, inclusão e novas tecnologias

etc. Em 2014 foi aprovado o Sistema Integrado de Núcleos de Acessibilidade – SINAce –, a fim de organizar as ações institucionais pró inclusão⁹.

Corroborando para esse movimento que defende a inclusão nas universidades, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) elaborou, em 2016, um documento acerca da promoção de ações e reflexões que visem garantir a inclusão e acessibilidade (atitudinal, arquitetônica, metodológica, programática, instrumental, de mobilidade, comunicacional e digital) de servidores, estudantes e da comunidade em geral, que inclui a diversidade racial, étnica, de gênero e por deficiência¹⁰.

No Estado de São Paulo, destacamos a iniciativa da Secretaria do Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SEDPcD), que tem como missão a garantia do acesso das pessoas com deficiência a todos os bens, produtos e serviços da sociedade, promovendo e implementando políticas inclusivas. Essa organização conta com diversas linhas pragmáticas, como cultura, informação, acessibilidade, direitos, empregabilidade, esporte, saúde, conhecimento e educação. Nesta última, tem-se o programa “Boas práticas no ensino superior”, do Grupo de Trabalho Ensino Superior Inclusivo, que conta com a participação das instituições estaduais paulistas de ensino superior – a Unesp, Unicamp, Centro Paula Souza, USP e Univesp – de modo a debater as políticas de inclusão de alunos, pesquisadores e professores com deficiência nas respectivas unidades, garantindo o avanço das ações e o fomento à pesquisa sobre o tema¹¹.

Esse amplo delineamento das políticas, iniciativas e implementações fundamentadas e desenvolvidas nas universidades públicas brasileiras evidenciam um importante avanço a respeito da inclusão do PAEE no ensino superior, demonstrando que os estudiosos têm se esforçado a favor desse movimento inclusivo. Contudo, há, ainda, uma longa trajetória a ser percorrida, a fim de que todas as pessoas tenham o seu direito à educação efetivamente garantido.

Dado esse parâmetro geral acerca das universidades brasileiras, nota-se que as instituições federais estão melhor amparadas em relação à legislação e à organização de políticas e ações em favor da inclusão. Assim, buscaremos, a

⁹ Informações disponíveis em: < <https://acessibilidade.ufg.br/>>. Acesso em 09 set. 2020.

¹⁰ Documento disponível em: <http://www.saade.ufscar.br/arquivos/Politica_acoes_afirmativas_diversidade_equidade_da_ufscar.pdf>. Acesso em 09 set. 2020.

¹¹ Informações disponíveis em: < <https://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/>>. Acesso em 12 set. 2020.

seguir, concentrar a análise na Unicamp, uma universidade estadual, visando compreender de que forma ela tem se organizado e sistematizado suas atividades e seus esforços para a promoção e a garantia da acessibilidade para os estudantes com deficiência em seus cursos de graduação.

3.2 Na Unicamp

A Universidade Estadual de Campinas – Unicamp – foi fundada oficialmente no dia 05 de outubro de 1966. Localizada no estado de São Paulo, a Unicamp tem três campi: em Campinas, Limeira e Piracicaba. É uma autarquia, tendo autonomia dentro das políticas educacionais e sendo financiada pelo Governo do Estado de São Paulo. Com 71 cursos de graduação e 153 programas de pós-graduação, compreende 24 unidades de ensino e pesquisa, duas grandes unidades hospitalares no campus de Campinas, 23 núcleos interdisciplinares e dois colégios técnicos, a Unicamp é referência em ensino e pesquisa no Brasil e no mundo, sendo considerada uma das melhores universidades da América Latina¹².

Orientando a discussão das políticas inclusivas para a Universidade Estadual de Campinas, é possível identificar uma tentativa de acolhimento e inclusão dos estudantes desde 1976, quando foi criado o Serviço de Apoio ao Estudante (SAE), que até hoje desempenha um papel fundamental no apoio a todos os universitários. O SAE é responsável pela concessão e gerenciamento de bolsas-auxílio (social, moradia, pesquisa, cultural, alimentação e transporte), por orientação educacional, jurídica e psicológica e assistência social. Segundo Alcoba (2008, p. 16) “a inclusão social foi também um dos motivos que levou a Unicamp a criar um modelo próprio de vestibular, porque desenvolveu a consciência de que os concursos dos quais participava tendiam a discriminar negativamente as classes menos favorecidas”.

Em acordo com as legislações que determinavam a necessidade e obrigatoriedade de uma sociedade – em maior e menor escalas – mais inclusiva, bem como com as novas propostas e ações das universidades, a Unicamp criou, em 2004, o Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social – PAAIS, que se configura como uma alternativa ao sistema de cotas e reservas de vagas, uma vez que o desempenho acadêmico continua sendo fundamental para o ingresso. Aqui, cabe ponderar que ações afirmativas não são o mesmo que cotas, mas estas podem ser entendidas como uma das diferentes ações afirmativas.

¹² Informações disponíveis em: <<https://www.unicamp.br/unicamp/>>. Acesso em 11 jan. 2021.

Nesse sistema de ingresso, implementado em 2005, estudantes de rede pública de ensino – ao declararem tal condição no momento da inscrição – recebem uma pontuação automática na primeira e na segunda fases: quem frequentou todo o Ensino Fundamental II em escola pública recebe 20 pontos; quem estudou todo o Ensino Médio em escola pública recebe 40 pontos; no caso de quem tem todo esse histórico na rede pública, recebe um acumulado de 60 pontos. Para Jesus (2017, p. 04), “[...] devido ao acesso e à qualidade da educação oferecida pela Escola, o ingresso numa universidade dificulta o ingresso para os alunos da rede pública, sendo necessário programas para superar essa diferença em relação à uma escola particular”. Segundo a autora, “[...] esse programa preserva três valores universitários indispensáveis: autonomia, mérito e inclusão social.” (p. 07).

Recentemente, em novembro de 2017, foi aprovada a adoção de cotas étnico-raciais para a entrada nos cursos de graduação da Unicamp. No programa, há a reserva de 25% em cada curso para os candidatos autodeclarados pretos e pardos, sendo 10% pelo Enem e 15% por meio do Vestibular Unicamp. Em 2019, a Unicamp recebeu os aprovados do primeiro Vestibular Indígena, a fim de propiciar a inclusão de todos e uma diversidade étnica e cultural.

Pensando na inclusão das pessoas com deficiência, desde 1987, quando passou a ter um vestibular próprio, a Unicamp tem buscado oferecer condições para os candidatos e estudantes. Alunos com surdez, por exemplo, ao declararem a deficiência no ato da inscrição para o vestibular, já têm suas provas avaliadas por corretores que compreendem suas dificuldades ao utilizar a Língua Portuguesa¹³. Alcoba (2008) destaca que, em 2006, a Comissão Permanente para os Vestibulares (COMVEST) dispôs de um profissional para escrever as respostas de um candidato com dislexia, além de outros apoios específicos de que necessitam outros candidatos.

Os materiais disponíveis no site da Diretoria Geral de Recursos Humanos (DRGH) trazem, como marco das primeiras iniciativas inclusiva no campus, a Comissão Permanente de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (COPES), em 1997. Esse grupo atuou na demarcação de vagas para deficientes nos estacionamentos, rebaixamento de guias e elaboração de Portaria Interna

¹³ A dificuldade se dá pelo fato de que a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) – reconhecida, desde 2002 (Lei nº 10.436) como meio legal de comunicação e expressão – é a primeira língua dos surdos.

reivindicando que construções no campus atendessem aos requisitos legais de acessibilidade arquitetônica.

Silva (2007), ao acessar os documentos oficiais da universidade, destaca o Planejamento Estratégico (Planes) da Unicamp, aprovado pelo Conselho Universitário – deliberação CONSU 437/03 e 405/04, que se compromete em

Dar suporte aos participantes da comunidade da Unicamp com necessidades especiais, viabilizando a permanência e o acesso a todas as dependências da Universidade. Orientar e apoiar as unidades/órgãos para a resolução de problemas comportamentais apresentados por qualquer membro da sua comunidade. Auxiliar as pessoas na promoção da saúde psico-social (UNICAMP, 2004).

Ao avançarmos para o Planes do período 2016-2020, a inclusão é elencada como uma de suas diretrizes: “A Unicamp deve garantir que os processos de inclusão, de permanência e de respeito à diversidade sejam permanentemente pautados nas suas decisões e nos seus planos de ação” (UNICAMP, 2016, p. 10). Ela é citada, também, no tópico “Inclusão e Permanência”, que objetiva, dentre outros, “permitir o acesso aos espaços e às atividades acadêmicas para pessoas com necessidades especiais” (UNICAMP, 2016p. 28).

Numa consulta ao atual Planes, 2021-2025, temos que “a Universidade deve continuar a realizar esforços para ser cada vez mais diversa e inclusiva” e que “Há a necessidade de aprimorar e intensificar todas as formas de comunicação, para que a universidade possa atingir distintos públicos alvos” (UNICAMP, 2020, p. 17). Encontramos referência à inclusão, também, em sua missão de “promover o conhecimento para uma sociedade democrática, justa e inclusiva” (UNICAMP, 2020, p. 23). Dentre seus objetivos estratégicos, destacamos o de “ampliar o acesso e a diversidade da comunidade universitária e as políticas de inclusão, permanência e apoio acadêmico”

A Faculdade de Ciências Médicas (FCM) da Unicamp segue com os atendimentos no Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação “Prof. Dr. Gabriel O. S. Porto” – CEPRE, que tem como finalidades o fomento à pesquisa, ao ensino, e a realização de atendimentos no campo das deficiências sensoriais a toda comunidade. Aqui, os objetivos são médico-clínicos, visando a habilitação e a reabilitação, tendo em vista a formação desses profissionais.

Em 2006, houve a criação de um grupo de trabalho, junto à DGRH e centralizado numa Comissão Assessora para Ações de Inclusão no Cepre, para implementar o programa de inclusão de pessoas com deficiência no campo

universitário. Nesse sentido, a primeira ação realizada foi uma oficina de sensibilização, com depoimentos de pessoas com deficiência, que serviu como estímulo de uma pesquisa de levantamento de dados de funcionários com algum tipo de deficiência, a fim de proporcionar condições de acessibilidade na Unicamp (ALCOBA, 2008).

Embora esse histórico evidencie um esforço da Universidade em integrar os movimentos inclusivos e os dispositivos legais, é perceptível que as barreiras pedagógicas, comunicacionais, atitudinais e informacionais não haviam sido, até então, consideradas, ponderando, principalmente, as demandas de aprendizagem desses estudantes. Em dezembro de 2002 é inaugurado, então, o Laboratório de Acessibilidade da Biblioteca Central César Lattes – LAB –, em acordo com as normas brasileiras de acessibilidade (NBR 9050-ABNT), a primeira iniciativa a se preocupar especificamente com a vida acadêmica do aluno com deficiência na Unicamp (ALCOBA, 2008). Ele foi construído por meio de recursos do projeto de infraestrutura aprovado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e de outro projeto aprovado pela Pró-Reitoria de Graduação (PRG) da Unicamp.

O LAB tem como objetivo possibilitar uma vivência inclusiva na universidade, apoiando o atendimento educacional especializado no ensino superior, orientando usuários nas pesquisas e padronizações de trabalhos acadêmicos, auxiliando na localização e obtenção de documentos internos e externos, interagindo com docentes das faculdades e institutos, a fim de preparar materiais, habilitando os estudantes ao uso das tecnologias assistivas, disponibilizando os equipamentos para estudos, pesquisa e lazer, promovendo apoio didático, proporcionando um ambiente adequado aos usuários com deficiência e aos pesquisadores do tema, Incentivar a autonomia e a independência acadêmica dos usuário, produzir material acessível, contribuir para a produção científica e práticas em acessibilidade e, sobretudo, fomentar, divulgar e praticar a inclusão.

O espaço do LAB é composto por alguns ambientes, sendo eles: a Área de Acesso à Informação, em que os usuários são recepcionados, recebem os serviços bibliotecários e de digitalização de textos; o Laboratório de Apoio Didático, em que há a produção de materiais e avaliações, em que há uma pedagoga que recepciona professores e o público mirim (alunos das creches e pré-escolas da Universidade e externos) com histórias, cujos personagens apresentam alguma deficiência,

ressaltando-se a importância de respeitar a diversidade humana; a área de Musicografia Braille, uma cooperação entre a Biblioteca e o Instituto de Artes, e a Área de Mídia e Audiodescrição, na qual há o acervo de livros e materiais digitais produzidos referentes ao projeto “Ledores para leitores com deficiência visual”. Sobre os recursos materiais,

O Laboratório produz material adaptado, digitalizando textos ou preparando versões em braille, além de disponibilizar equipamentos com software de ampliação ou leitura de textos com síntese de voz. Também dispõe de software para o uso de pessoas com deficiência física e está preparado para recebê-las mediante acesso por elevador ou equipamentos de auxílio à mobilidade para subir e descer escadas (ALCOBA, 2008, p. 19).

Somando a essa dinâmica a favor da inclusão, o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED, se debruça no estudo de questões relacionadas à inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular, principalmente na educação básica, a fim de eliminar as barreiras excludentes que crianças e jovens enfrentam nas escolas e efetuar uma educação fundamentada no direito à diferença. O LEPED faz parte do Departamento de Ensino e Práticas Culturais – DEPRAC – e à linha de pesquisa 7 – formação de professores e trabalho docente, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Maria Teresa Égler Mantoan. No grupo, além da pesquisa, os integrantes organizam encontros, seminários, congressos científicos e acervos de trabalhos internos e externos (ALCOBA, 2008).

O LEPED fez uma parceria com o LAB, em 2003, de forma a ampliar as ações favoráveis à inclusão. A Prof.^a Dr.^a Maria Teresa Eglér Mantoan, apresentou o projeto “Acesso, Permanência e Prosseguimento da Escolaridade de Nível Superior de Pessoas com Deficiência: Ambientes Inclusivos” à Secretaria de Educação Especial - Seesp, do Ministério da Educação, que foi contemplado com financiamento do Programa de Apoio à Educação Especial - Proesp/2003, iniciativa dessa Secretaria em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. Tal projeto buscou, de 2003 a 2008, a garantia do direito à permanência das pessoas com deficiência na universidade, sendo esta um ambiente inclusivo de ensino e aprendizagem. Essa parceria resultou em diversas outras contribuições conjuntas, formando, assim, o grupo Todos Nós: Unicamp Acessível (SILVA, 2007; ALCOBA, 2008). Sobre ele, Silva (2007, p. 04), explica que:

O projeto Todos Nós é de natureza interdisciplinar, sua amplitude e complexidade exigem a integração de áreas de conhecimento da educação, da computação e do atendimento educacional especializado, para a planificação e execução de ações, cujo objetivo mais amplo é

garantir aos alunos com deficiência o direito de realizar seus estudos de nível superior em ambientes inclusivos de ensino e de aprendizagem.

Nessa época, as vivências dos estudantes já eram uma preocupação dos estudiosos da inclusão. Das questões levantadas, as políticas públicas em geral e as políticas da própria Unicamp surgiram como obstáculos para a mobilidade, a comunicação, a acessibilidade e a independência das pessoas, além dos desafios curriculares e pedagógicos. Outro ponto levantado diz respeito às barreiras atitudinais, que são preconceitos, estigmas, discriminações e estereótipos nos comportamentos da sociedade em relação às pessoas com deficiência (SASSAKI, 2006).

A pesquisa de Silva (2007) traz relatos de estudantes que vivenciaram o LAB, que conhecem as suas qualidades, suas particularidades, os seus problemas e, portanto, a realidade daquele lugar. Nesse estudo, são retratadas diferentes perspectivas e vivências de alunos que frequentaram o LAB. Um dos principais pontos elencados pelos participantes da pesquisa é que, dos materiais, o foco dos equipamentos é na deficiência visual, carecendo de recursos para as demais deficiências. Além disso, dos entrevistados, alguns apontam, para além da arquitetônica, dificuldades de caráter atitudinal, comunicacional e pedagógica. Sobre isso, Manzini (2003) apud Silva (2007) enfatiza que a acessibilidade pode auxiliar a inclusão, porém, a inclusão não acontece apenas por meio de acessibilidade. Nessa mesma perspectiva, Omote et al. (2005) destaca a existência de outras barreiras a serem enfrentadas, que ultrapassam questões físicas e de infraestrutura.

Dando continuidade às políticas universitárias, em substituição ao Copes, de 1997, a Resolução GR n.º 020/2006 de 3 de abril de 2006 criou um Grupo de Trabalho – GT – para implementação de programa de inclusão de pessoas com deficiência no âmbito universitário, sendo “atender às linhas de pesquisa definidas no planejamento estratégico da Universidade, no âmbito da inclusão de pessoas com deficiência” (UNICAMP, 2006) a sua primeira atribuição.

Já no ano de 2017, a Deliberação CONSU-A-032/2017, de 21 de novembro, apresenta as formas de ingresso nos cursos de graduação da Unicamp, reafirmando as ações afirmativas para promover a diversidade étnico e cultural acadêmica, diminuindo desigualdades. Nesse documento, fica definida a criação de um Grupo de Trabalho que se preocupará com a criação de cotas para pessoas com deficiência.

A partir disso, a Unicamp tem desenvolvido importantes ações visando a implantação de políticas de acesso e permanência do PAEE. Como exemplos, temos o Grupo de Trabalho Incluir, de agosto de 2017 (Resolução GR-47/2017) e o Observatório de Direitos Humanos, de novembro de 2018 (Resolução GR-046/2018), que se tornou a Diretoria Executiva de Direitos Humanos (DEDH) em 26 de março de 2019 (Deliberação CONSU-A-004/2019).

O Grupo de Trabalho Incluir (UNICAMP, 2017) institui, em seu Artigo 2º, como algumas de suas finalidades:

I - Elaborar proposta de programa integrado para docentes, pesquisadores, servidores e estudantes visando a superação das barreiras que impedem uma integração completa das pessoas com deficiências à vida nos campi.

II - Elaborar proposta de projeto de financiamento a ser apresentada à Secretaria Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência para eliminar referidas barreiras.

O Artigo 1º da DEDH estabelece, como finalidade “garantir que na Universidade Estadual de Campinas sejam praticadas ações que assegurem a valorização da Tolerância, da Cidadania e da Inclusão garantindo a diversidade, a pluralidade e a equidade de seus membros” (UNICAMP, 2019).

A DEDH tem a Comissão Assessora de Acessibilidade (CAA), coordenada pela Profa. Dra. Núbia Bernardi, que foi instituída por meio da Portaria GR-067/2019, em 18 de julho de 2019, nos termos da Resolução GR-015/2019, de 03 de abril de 2019. Ela tem como objetivo possibilitar condições de acessibilidade e permanência ao público-alvo da educação especial PAEE (estudantes, funcionários e usuários dos serviços oferecidos pela Unicamp), com a responsabilidade ética de atender às conquistas legais das pessoas com deficiência. As competências da Comissão são definidas no Artigo 3º:

I - Propor soluções e acompanhar as ações para eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas e de comunicação no âmbito da Unicamp;

II - Apoiar e orientar os colegiados de cursos de qualquer unidade acadêmica, independentemente do nível ou da modalidade de ensino, na adequação curricular para atender as especificidades de estudantes com deficiência;

III - Buscar viabilizar o oferecimento de atendimento educacional especializado a estudantes com deficiência;

IV - Buscar subsídios junto às agências de fomento da Unicamp, ou fora dela, para o financiamento de pesquisas, desenvolvimento e implantação de tecnologia assistiva, cursos de capacitação continuada e de especialização ligadas diretamente às especificidades das pessoas com deficiência;

V - Propor e acompanhar o desenvolvimento da política de acessibilidade destinada especificamente às pessoas com deficiência, visando tomada de decisões efetivas nos diferentes níveis da Instituição;

VI - Participar do planejamento e elaboração do Plano Plurianual de Atividades a serem executados, com rubrica específica, no orçamento dentro do Planejamento Estratégico da Unicamp;

VII - Acompanhar atividades e avaliar os seus impactos no âmbito geral da Instituição;

VIII - Atender a consultas dos diferentes órgãos da Universidade;

IX - Elaborar o seu Regimento Interno. (UNICAMP, 2019)

Para auxiliar na orientação dos trabalhos, a CAA definiu 8 eixos temáticos: 1. Acessibilidade: Inclusão e Permanência; 2. A Infraestrutura Acessível; 3. A Acessibilidade Pedagógica e Curricular; 4. A Acessibilidade Comunicacional e Informacional; 5. A Catalogação (tratamento) das Informações sobre Acessibilidade; 6. O Ensino, a Pesquisa e a Inovação em Acessibilidade; 7. A Extensão sobre/com Acessibilidade e 8. Recursos Humanos e Financiamento da Política de Acessibilidade, nos quais os membros da Comissão estão divididos.

A CAA tem trabalhado em projetos e ações que visam a acessibilidade e a permanência dos estudantes da Unicamp. Assim sendo, a parceria com o Grupo de Trabalho da SEDPcD tem contribuído para compreender e construir, juntos, esse processo de elaboração de políticas acessíveis e de uma efetiva inclusão nas universidades e instituições estaduais.

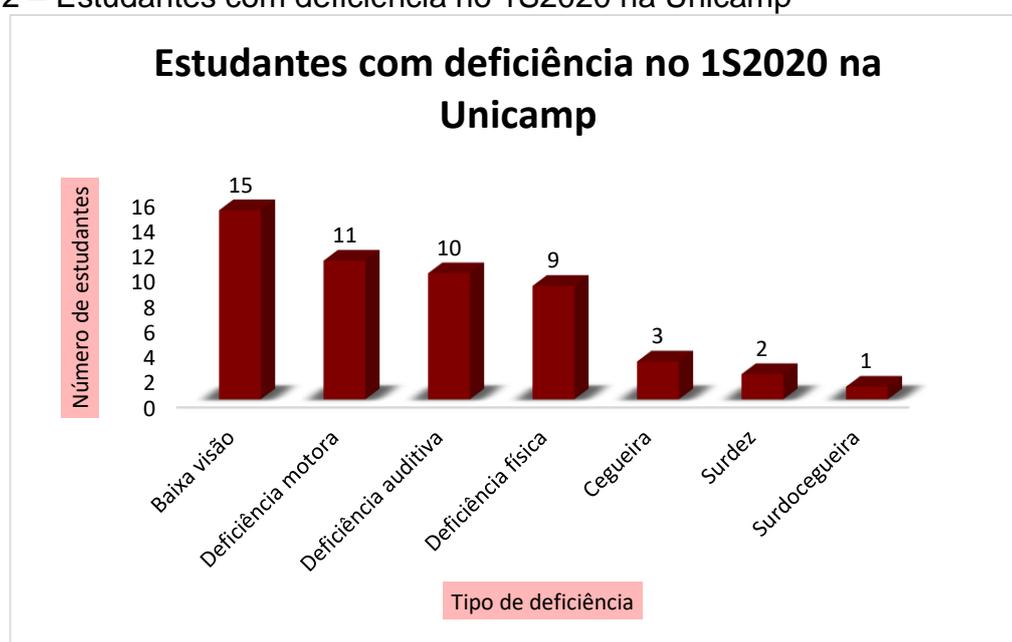
A fim de fortalecer as lutas, portanto, a Comissão Assessora de Acessibilidade da Unicamp, em cooperação com a SEDPcD, tem os seus membros (docentes, discentes e secretários) se organizando e compartilhando os desafios e as conquistas desse movimento a favor da inclusão nas universidades estaduais. Em tempos de pandemia¹⁴, foram realizadas oficinas online que objetivaram partilhar essas experiências e angústias de quem se dedica em busca de uma educação menos desigual e mais inclusiva. Nessas oficinas, as discussões aconteceram acerca, por exemplo, do Censo dos alunos com deficiência no ensino superior, o uso da tecnologia assistiva, o Projeto Político Pedagógico e o Desenho Universal.

Como meta da Comissão está, além de aprimorar os sistemas de identificação e caracterização do PAEE, relacionar as informações da vida acadêmica de discentes, docentes e funcionários com deficiência, transtornos do

¹⁴ Mais informações disponíveis em: <<http://coc.fiocruz.br/index.php/pt/todas-as-noticias/1784-a-pandemia-de-covid-19-historia-politica-e-biologia.html>>. Acesso em 07 abr. 2021.

espectro autista e altas habilidades/superdotação, com o propósito de proporcionar uma vivência inclusiva na Unicamp. À vista disso, o levantamento do Censo dos alunos com deficiência da Unicamp foi possível a partir de informações disponibilizadas pela Diretoria Acadêmica (DAC) da universidade. Segundo os dados concedidos, no primeiro semestre de 2020 foram identificados 51 estudantes com deficiência, sendo: 15 com baixa visão; 11 com deficiência motora; 10 com deficiência auditiva; 09 com deficiência física; 03 com cegueira; 02 com surdez; 01 com surdocegueira. O gráfico a seguir exemplifica esses números e nos ajuda a compreender essa proporção:

Gráfico 2 – Estudantes com deficiência no 1S2020 na Unicamp



Fonte: Elaborado pela autora.

Atualmente, o ingresso à Unicamp pode acontecer por meio: a) do Vestibular Unicamp; b) do ENEM; c) das Vagas Olímpicas; d) do Vestibular Indígena e e) do ProFis (Programa de Formação Interdisciplinar Superior). Considerando o acesso das pessoas com deficiência, o edital de 2019 das provas do Vestibular Unicamp, do ENEM-Unicamp e do Vestibular Indígena trata dessa questão. O Capítulo IV, ao abordar a inscrição, traz no tópico 14 as condições para a declaração de deficiência, sendo necessário o preenchimento de um formulário e relatório em que estão declaradas e certificadas as deficiências por um atestado médico (UNICAMP, 2019). Para a realização da prova, os candidatos que exigirem recursos específicos

poderão ser atendidos, de acordo com critérios definidos pela Comvest, com essas possibilidades:

I – através de caderno de questões com letra ampliada; II – com auxílio para transcrição; III – com maior tempo para a realização da prova, tempo este estabelecido de acordo com critérios neuropsicológicos, até o limite de 1 hora adicional ao tempo regular; IV – com direito a leitor para realizar a leitura da prova, transcrever a redação mediante ditado do vestibulando e conferir a transcrição para a folha de resposta; V – através de outros recursos, a depender da necessidade comprovada (UNICAMP, 2019, p. 07).

Além disso, o item 14.14 diz que: “O candidato que necessitar de tempo adicional de até 20% ao tempo regulamentar em cada dia de realização do exame deverá declarar e comprovar, no processo de inscrição, através do Relatório Oficial, ser pessoa com deficiência ou ter outra condição especial” (UNICAMP, 2019, p. 09). Ou seja, o edital prevê, também, a possibilidade de tempo adicional para esses estudantes. No entanto, apesar das pessoas com deficiência serem mencionadas no edital do vestibular, as estatísticas disponíveis no site da Comvest não revelam dados sobre os candidatos e/ou aprovados com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades/superdotação.

A temática das cotas para pessoas com deficiência no Vestibular Unicamp tem sido pauta das reuniões da Comvest, em suas reuniões da Câmara Deliberativa, da qual diversos representantes da universidade têm participado e contribuído para esse debate. Nesse momento de construção, as preocupações, indagações e orientações são muitas: buscar o diálogo dentro das unidades; contratação de profissionais da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a conformidade com as políticas nacionais e regimentos internos da Universidade, a questão da acessibilidade pedagógica dos outros docentes etc. Além disso, ainda que responsável pelo vestibular, a Comvest entende que os esforços não se esgotam no ingresso, sendo necessárias ações para garantir a permanência desses estudantes.

Não podemos negar a relevância da Comissão Assessora de Acessibilidade para a universidade, que tem estudado e se debruçado sobre as questões de inclusão e acessibilidade no ensino superior, em especial na Unicamp. No entanto, ressaltamos que se trata de uma organização recente, criada apenas em 2019, que vem enfrentando – além dos comuns desafios daquilo que é novo – uma pandemia desde março de 2020, a qual, sem dúvidas, tem suas consequências neste trabalho humano de trocas e aprendizagens.

A ausência de um órgão responsável por se dedicar às pessoas com deficiência na universidade por décadas culmina na falta de sistematização e, conseqüentemente, comprometimento com esse público-alvo, uma vez que a Unicamp não apresenta dados oficiais que manifestam o número de alunos do PAEE-EI matriculados em seus cursos de graduação. Nesse sentido, estatísticas levantadas pela Comvest divergem em relação às apresentadas anteriormente pela DAC:

Quadro 2 – Número de pessoas com deficiência matriculados por curso e ano

Ano	Processo	Cod	Curso	N
2017	Vestibular Unicamp	5	Química (I)	1
2017	Vestibular Unicamp	40	Física: Licenciatura (N)	1
2017	Vestibular Unicamp	48	Arquitetura e Urbanismo (N)	1
2017	Vestibular Unicamp	51	Curso 51	1
2017	Vestibular Unicamp	63	Farmácia (I)	1
2018	Vestibular Unicamp	6	Ciências Biológicas (I)	1
2018	Vestibular Unicamp	13	Engenharia de Alimentos (I)	1
2018	Vestibular Unicamp	15	Medicina (I)	1
2019	ENEM-Unicamp	114	Engenharia de Transportes (N)	1
2019	Vestibular Unicamp	5	Química (I)	1
2019	Vestibular Unicamp	15	Medicina (I)	1
2019	Vestibular Unicamp	51	Curso 51	2
2019	Vestibular Unicamp	89	Engenharia Ambiental (N)	1
2019	Vestibular Unicamp	94	Sistemas de Informação (I)	1
2020	Vestibular Unicamp	13	Engenharia de Alimentos (I)	1
2020	Vestibular Unicamp	14	Odontologia (I)	1
2020	Vestibular Unicamp	19	História (I)	1
2020	Vestibular Unicamp	29	Matemática: Licenciatura (N)	1
2020	Vestibular Unicamp	38	Pedagogia: Licenciatura (N)	1
2020	Vestibular Unicamp	51	Curso 51	2
2020	Vestibular Unicamp	86	Estudos Literários (I)	1
2020	Vestibular Unicamp	89	Engenharia Ambiental (N)	1
2020	Vestibular Unicamp	102	Engenharia de Produção (I)	1
2020	Vestibular Unicamp	111	Engenharia de Transportes (N)	1
2020	Vestibular Unicamp	188	Engenharia de Telecomunicações (I)	1

Fonte: Comvest (2021)

Enquanto o Gráfico 2 aponta a presença de 51 estudantes PAEE-EI na graduação, categorizando por tipo de deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação, a Tabela 3, acima, faz o levantamento a partir do ano de ingresso, a forma de ingresso e o curso. Com esses números, partindo do ano de 2017, temos 27 estudantes PAEE-EI matriculados. Vale salientar que pode haver muitos estudantes de anos anteriores que não foram contabilizados nesta tabela, tendo em vista seu recorte temporal que abarca o período 2017-2020.

O que queremos evidenciar é que, além dessa carência de políticas e ações específicas para o PAEE-EI, dada a dimensão e a complexidade de uma universidade como a Unicamp, com tantos setores e subsetores, essa identificação

e sistematização dos estudantes por curso, ano de ingresso, forma de ingresso, condição dentro do PAEE-EI, gênero, classe e cor torna-se ainda mais difícil. Cabral e Santos (2017, p. 109) destacam os desafios desse processo de identificação:

a) predomina, ainda, uma inércia política e cultural na qual a instituição tende a acompanhar, de maneira específica e prioritária, os estudantes que se autodeclararam, sobretudo no momento de suas matrículas, como tendo algum tipo de necessidade educacional especial; b) o processo de autodeclaração ainda dá espaço a possíveis equívocos, talvez pelo desconhecimento da diferenciação entre deficiência (ex.: deficiência visual) e alguma disfunção corrigível (ex.: miopia), tanto por parte dos agentes e instrumentos institucionais, quanto pelos próprios estudantes; c) quando uma instituição considera somente as autodeclarações, ela pode fazer sucumbir ao fracasso aqueles estudantes com necessidades específicas e que, por ocultarem suas condições, tendem a vivenciar ao longo de sua trajetória situações de preconceito, abandono institucional e discriminação negativa entre seus pares; d) os estudantes que optam por não se autodeclararem, além de tender a não usufruírem de apoios específicos oferecidos pela instituição, podem contribuir com o enfraquecimento de um movimento político de seus pares que buscam por fomentar uma cultura institucional mais inclusiva, tangenciando ou não possíveis políticas de ações afirmativas.

Dentre esses obstáculos, destacamos, ainda, a questão desse diagnóstico do estudante vir depois da chegada à universidade e surgir no meio dessa trajetória. Na perspectiva da inclusão como processo, a identificação do estudante não deve ser restrita ao momento da inscrição para o vestibular ou ao dia da matrícula, uma vez que esses equívocos podem acontecer. Assim, entendemos que a identificação do PAEE na universidade pode ocorrer, além do dia da matrícula, durante toda a trajetória acadêmica, na rematrícula ou em outros momentos ao longo da graduação (CABRAL; SANTOS, 2017).

As iniciativas evidenciam que, desde que as discussões acerca da inclusão conquistaram espaço, a Unicamp tem se esforçado em busca de uma universidade mais acessível e democrática. É importante ressaltar, contudo, que ainda temos um longo caminho a percorrer em direção a uma universidade pública para todos:

A Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), nos últimos anos vem implementando várias iniciativas para tornar os espaços construídos mais acessíveis aos deficientes, garantindo-lhes a cidadania e o acesso ao meio acadêmico. Todavia, visto a escassez de investigações sobre este tema, pouco ainda se sabe sobre o impacto dessas ações na vida dos estudantes e as percepções dos universitários deficientes sobre a acessibilidade nos espaços da universidade (BITTENCOURT; CAMARGO, 2010, p. 64).

Diante dessa referência, sabendo que há estudantes com deficiência na Unicamp, importa, agora, compreender de que maneira eles estão se organizando, tendo suporte, apoio e atendimento, suas condições de ingresso e permanência, para que possam exercer o seu direito de ter acesso à educação e a todos os bens e serviços que a universidade oferece.

No próximo capítulo, portanto, fundamentados nas políticas destinadas às pessoas com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação, como a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e, especificamente a respeito da educação, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), buscaremos trazer uma análise das respostas obtidas a partir dos questionários formulados e encaminhados para os diferentes setores da Unicamp (estudantes, coordenadores, administração superior, matrículas e ingresso). Assim, discutiremos as condições de ingresso, permanência e desenvolvimento a partir dos relatos dos gestores e dos estudantes.

4 NARRATIVAS POSSÍVEIS: A COMUNIDADE ACADÊMICA

Manifestada a dimensão de uma universidade como a Unicamp, que tem responsabilidade social com toda a comunidade dentro e fora de seus campi, é necessário compreender que, para além dos docentes e discentes que compõem essa universidade, há diversos setores para os quais são atribuídas diferentes tarefas e encargos. Então, pensamos que para atingir esse entendimento das condições reais do público-alvo da educação especial seria fundamental a participação do setor de ingresso, do setor de matrículas, da administração superior (pró-reitoria), dos coordenadores dos cursos de graduação e, decerto, dos estudantes.

Para esta etapa final da pesquisa, ressaltamos que os dados e as informações obtidos por meio dos questionários serão analisados considerando o contexto social da política brasileira, PNEE-PEI (BRASIL, 2008), símbolo principal da educação inclusiva no país. Além disso, assumimos, para esta reflexão, a concepção de Bardin (2011, p. 42), que entende a análise de conteúdo como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Nessa perspectiva, o pesquisador deve delimitar as unidades de codificação e registro das mensagens, além de inferir e extrair consequências, causas e efeitos que estão por trás das mensagens analisadas. Tem o papel, portanto, de analisar o conteúdo das mensagens, os enunciados dos discursos e seus significados, os quais são necessários para a compreensão dos problemas relacionados às ações humanas (BARDIN, 2011; SEVERINO, 2013).

Severino (2013) contribui no estudo quanto às características do questionário, os quais devem conter perguntas pertinentes ao objeto de estudo, elucidativas e objetivas, de forma que os participantes compreendam a mensagem e que não fiquem dúvidas com relação ao que se pede. Diante dessas compreensões, comprometemo-nos, a seguir, a tratar dos resultados e das respostas obtidas por meio dos questionários semiestruturados.

Para alcançarmos esse entendimento, organizamos os relatos em três partes: a primeira para pensarmos as condições de ingresso, a partir da resposta da Comvest; a segunda com a temática da permanência com base no que a DAC e os

coordenadores de curso trouxeram e, finalmente, na terceira parte trataremos das questões de ingresso e permanência em diálogo com relatos dos estudantes PAEE.

4.1 As condições de ingresso – Com a palavra: a Comvest

Para iniciarmos, consideramos importante ponderar que o questionário elaborado para a Comvest, o setor de ingresso da Unicamp, foi respondido por um Professor Associado e historiador, que desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão na universidade, e que compõe, atualmente, a direção da Comissão, ficando responsável, portanto, por respondê-lo. Seu papel é de representação de toda uma organização e, portanto, optamos por tratar das informações apenas como obtidas pela Comvest, sem atribuir as respostas à pessoa física.

Dados do último vestibular (2021) apontam 77.656 candidatos inscritos concorrendo a 3.239 vagas nos cursos de graduação da Unicamp. Perguntamos a respeito do número de candidatos PAEE e obtivemos que foram 190 os que se autodeclararam no Vestibular 2021, o que significou um aumento considerável em relação ao ano anterior (75,9%), com 108 candidatos autodeclarados.

Essa referência vai ao encontro do crescimento da quantidade de candidatos PAEE nos dados oficiais do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2019), anteriormente apontados, de que vêm aumentando, a cada ano, a participação e o ingresso do PAEE nas instituições de ensino superior brasileiras. Nessa perspectiva, quanto maior o número de candidatos PAEE nos vestibulares, inferimos que maior será o número de estudantes PAEE aprovados.

Entendendo o nosso campo de estudo como uma manifestação particular, mas que, sendo uma realidade brasileira, possivelmente representa a existência de outros candidatos e vestibulares, conduzimos outra reflexão a respeito deste aumento, de 2020 para 2021, da procura pelo Vestibular da Unicamp. Lembramos que a edição de 2020 teve sua primeira fase no final de 2019 e a segunda fase em janeiro de 2020. Já o Vestibular Unicamp 2021 aconteceu em janeiro e fevereiro de 2021 (primeira e segunda fases, respectivamente).

Tais elementos nos trazem que, em tempos de pandemia, a qual o Brasil e o mundo têm enfrentado exaustivamente, os trabalhos, encontros e diálogos virtuais foram impulsionados. Nesse sentido, milhares de *lives* acontecem todos os dias em nosso país, e as redes sociais têm atuado fortemente como cenário de pautas e conduzido importantes discussões. Assim, desde o início da pandemia, é fato que

nomes que abordam os direitos da pessoa com deficiência, bem como a temática do capacitismo, têm se destacado e viabilizado novos olhares aos seus seguidores, numa concepção anticapacitista da deficiência, como Victor di Marco, Ana Clara Moniz e Blogueira PCD, por exemplo (CARVALHO, 2021). Partindo dessa compreensão, esse período pode ser palco de aprendizados e ter revelado descobertas para todo o público, em especial para as pessoas com deficiência que compartilham dos desafios e das barreiras da sociedade.

Quanto às autodeclarações, Cabral e Santos (2017) nos alertam sobre alguns cuidados, já que, uma vez que as autodeclarações acontecem no ato da inscrição para o vestibular, as universidades têm a tendência de acompanhar somente os autodeclarados – que são do conhecimento da instituição. Essa conduta, no entanto, pode causar abandono universitário aos que não se autodeclararam anteriormente, instituindo-se a ausência de apoio durante toda a trajetória acadêmica. Ademais, o processo de autodeclaração pode ter equívocos no que concerne à distinção, por exemplo, entre deficiência (ex. deficiência visual) e disfunção corrigível (ex. miopia) por parte da instituição ou dos estudantes.

Ainda sobre a autodeclaração, a primeira gestão (Gestão A) do Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Goiás (UFG), que ocorreu entre 2012 e 2013, revela a dificuldade do mapeamento dos alunos com deficiência na instituição, uma vez que teve início na ficha do processo seletivo e da matrícula, sem sistema, na época, e com uma autodeclaração manual, dependendo exclusivamente da resposta dos estudantes. Além disso, o depoimento denuncia a importância dessa autodeclaração ultrapassar o momento da matrícula, uma vez que essa autoidentificação dos estudantes PAEE pode acontecer posteriormente, por diferentes motivos (LUZ, 2018). No entanto, ressaltamos que

o fato é que nem todos os estudantes com necessidades educacionais e/ou que compõem o PAEE declaram à instituição sua própria condição. Obviamente, este é um direito individual e envolve também a subjetividade de cada pessoa, abrangendo aspectos intrapessoais, interpessoais, psicológicos, de autoimagem, dentre outros (CABRAL, 2017, p.108).

Diante disso, defendemos que a universidade promova estratégias para que os candidatos PAEE se sintam instigados a participar do processo seletivo e, mais que isso, confortáveis e seguros em se autodeclararem, quando aprovados, na certeza de que terão todo o apoio e os recursos necessários para enfrentar a vida universitária, do ingresso à permanência. Uma alternativa seria a realização de rodas de conversa sobre inclusão na universidade com chamadas aos candidatos,

com ampla divulgação por meio das redes sociais e do site oficial da Comvest, por exemplo.

Relativamente às especificidades dos 190 candidatos autodeclarados no Vestibular 2021, a Comvest disse não ter informações, o que impossibilita essa análise e confrontação com os dados da educação superior no que concerne às condições dos candidatos e estudantes PAEE. Salientamos que, para saber das condições de deficiência, as perguntas contemplaram surdez, deficiência auditiva, cegueira, baixa visão ou visão subnormal, surdocegueira, deficiência física, deficiência intelectual e deficiência múltipla.

Sobre a ausência da identificação das especificidades dos candidatos, concebemos que o fato de a Comvest não ter um profissional especializado na área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva – conforme nos responderam – viabiliza o não conhecimento ou a não compreensão das especificidades do PAEE. Além disso, destacamos a importância da instituição promover e fomentar a formação continuada de seus docentes e profissionais de forma a atender às demandas e necessidades dos estudantes e, especificamente no tocante aos estudantes PAEE, conhecer suas condições é fundamental no processo de inclusão e na garantia de acessibilidade em suas vivências no âmbito da universidade.

Após o apanhado dos dados do último vestibular, perguntamos dos trâmites da inscrição para o Vestibular da Unicamp. Questionamos se o edital e o manual do candidato apresentam, de forma clara, as orientações aos candidatos PAEE, e a resposta foi afirmativa, de modo que há ficha de inscrição incluindo os documentos que comprovem a especificidade (documentos válidos e espaço para envio) e especificação das condições de acessibilidade que a instituição oferece e que não oferece¹⁵ *“para todos os candidatos que tenham comprovado por laudos a necessidade de recursos especiais e em todas as cidades em que realizamos provas”* (Comvest).

Ao realizarmos o contato com a Coordenação de Pesquisa da Comvest, como indicação do responsável pelo questionário da Comvest para a obtenção de dados mais específicos sobre as condições dos candidatos PAEE, tivemos, como

¹⁵ Recursos tecnológicos e profissionais com formação para o atendimento especializado, serviços e atendimento educacional especializado, tempo adicional para a realização das provas recursos de acessibilidade disponibilizados durante as provas, recursos e equipamentos que o candidato poderá trazer consigo e utilizar durante as provas etc.

resposta, que *“Por conta da Lei Geral de Proteção dos Dados não podemos informar nem um dado pessoal e sensível dos candidatos, por isso não podemos enviar nenhum documento do candidato”*.

Questionamos, além disso, a respeito do requerimento do candidato e as solicitações por parte da Comvest, *“Candidato com deficiência deve apresentar laudo médico e anexar os documentos relacionados ao artigo 14 da Resolução GR 78/2020 do Vestibular Unicamp”*. Consultamos o Artigo 14 da GR 78/2020, que determina que o candidato com deficiência ou condições que exijam recursos para a realização das provas deverá informar suas necessidades no Formulário de Inscrição e adicionar os documentos listados nos incisos I e II:

I - Relatório Oficial, que deverá seguir obrigatoriamente o formulário disponível na página da Comvest. Esse documento deverá: a) ser emitido com data de 2019 ou 2020, por um especialista na área; b) conter a descrição da deficiência e o Código Internacional de Doenças (CID) ou Classificação Internacional de Funcionalidades (CIF), referente à deficiência ou à condição específica devidamente detalhada e justificada pelo profissional; c) conter a indicação das condições especiais necessárias para a realização da prova devidamente justificada pelo profissional; d) ser preenchido com letra legível, pelo especialista na área, e conter sua assinatura e carimbo, com o respectivo registro no CRM e/ou no conselho de classe, sob pena de ser considerado documento inválido. II - Declaração(ões) da(s) Escola(s) onde o candidato cursou as três séries do Ensino Médio, atestando que o mesmo usufruiu de recursos especiais para a realização de provas. Na(s) declaração(ões), é preciso constar quais foram esses recursos utilizados. Em substituição, uma justificativa por escrito deve ser anexada caso o candidato não tenha utilizado recursos especiais no ensino médio ou não seja capaz de obter a(s) referida(s) Declaração(ões). §1º - A Comvest poderá, a seu critério, realizar as diligências necessárias à verificação da veracidade das declarações apresentadas. §2º - As informações sobre as condições que motivam a solicitação de atendimento especializado deverão ser exatas e fidedignas no sistema de inscrição, sob pena de responsabilidade por crime contra a fé pública e de eliminação do candidato do VU 2021. §3º - A solicitação do candidato será analisada e deferida/indeferida por uma subcomissão especial da Comvest, composta por especialistas (UNICAMP, 2020).

Ainda que com o cuidado das solicitações, de modo que as particularidades e informações pessoais dos candidatos se mantivessem preservadas, esse contato com a Coordenação de Pesquisa apenas confirmou as informações já extraídas do questionário, ou seja, não trouxe novos e mais específicos dados dos candidatos PAEE ou do sistema de ingresso.

A tabela a seguir organiza as condições de acessibilidade das quais os candidatos autodeclarados PAEE e validados pela Comvest dispõem:

Quadro 3 – Condições de acessibilidade aos candidatos público-alvo da educação especial (PAEE) no Vestibular Unicamp

CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE AOS CANDIDATOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (PAEE) NO VESTIBULAR UNICAMP		
RECURSOS/MATERIAIS	SIM	NÃO
Tradutor/intérprete de LIBRAS	X	
Ampliação do tempo de prova	X	
Salas especiais/de fácil acesso	X	
Provas com fonte ampliada	X	
Provas em Braille	X	
Espaços/mobiliários acessíveis	X	
Ledores	X	
Auxílio de escribas para transcrição das respostas	X	
Orientações específicas aos coordenadores e fiscais de provas	X	
Critérios de correção e flexibilidade na avaliação da comissão do processo seletivo		X
Prova em LIBRAS		X
Filmagem de resposta em LIBRAS		X
Flexibilização na correção das provas escritas		X
Sorobã		X
Máquina de datilografia comum		X
Máquina de datilografia Braille		X
Computador com Sintetizador		X
Gravação de prova oral/redação		X

Fonte: Elaborado pela autora.

O levantamento dos recursos e materiais disponíveis aos candidatos PAEE do Vestibular Unicamp revela que, apesar da universidade desfrutar de importantes materiais que possibilitam a realização das provas para muitas pessoas, há diversos equipamentos básicos que a universidade tem autonomia e capital suficientes para adquirir. Além disso, outras questões envolvem ações pró inclusão, as quais não dependem, necessariamente, de recursos materiais, como a criação de provas em LIBRAS, a gravação de prova oral/redação e a flexibilização na correção de provas escritas. Nesses pontos, a mudança deve ser estrutural e contar com iniciativas inclusivas por parte da Comissão, incentivando e pensando novas práticas que visem a plena participação de todos os que planejam realizar as provas do vestibular.

Outro aspecto considerado no questionário foram as cotas para pessoas com deficiência, que estão, segundo a Comvest, em processo de implementação, com previsão de início para o Vestibular 2023, com duas (2) vagas por curso. Sabemos que as cotas são realidade nas instituições federais de ensino superior (IFES) desde 2016, com a Lei nº 13.409, que alterou a Lei nº 12.711, de 2012. A mudança ocorreu nos artigos 3º, 5º e 7º, que, anteriormente, garantiam a reserva de vagas de autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Com o novo regulamento,

Art. 3º - Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2016).

O estudo de Luz (2018) apresenta as mudanças que sucederam a implementação de cotas para pessoas com deficiência na UFG, em 2017, para cursos de graduação à distância e no processo seletivo do SiSU (Sistema de Seleção Unificada) – que ocorre por meio do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio). Desde então, houve um aumento significativo no ingresso de alunos com deficiência, sendo 30 alunos em 2016, 42 alunos em 2017 e 97 alunos no ano de 2018.

A experiência positiva da UFG é referência para as universidades estaduais que ainda não têm as cotas para pessoas com deficiência, como a Unicamp. Rodrigues e Silveira (2017), contudo, destacam que as ações não devem se restringir à disponibilização de vagas, de intérpretes de Libras para o candidato

surdo ou de leitor de Braille para o estudante cego, mas de incluir materiais didáticos voltados para o PAEE de modo a valorizar a diversidade social e acadêmica.

Por fim, deixamos um campo para comentários, contribuições, dúvidas e sugestões, e, diante do exposto, a Comvest considera, assim, que “A Unicamp avançou nos processos de inclusão e os resultados são excelentes para a ampliação da diversidade e o ambiente acadêmico”. Apesar dessa afirmação, ainda que a Unicamp tenha avançado e a Comvest tenha buscado melhorar as condições de ingresso, lembramos que

uma vez no ensino superior, aspira-se que isso [o sucesso dos estudantes] ocorra a partir do ingresso dos estudantes nesse nível de ensino, quando a instituição deve prover continuamente adequação dos espaços de acordo com as demandas que surgem, a superação de barreiras atitudinais, políticas, programáticas, pedagógicas, metodológicas, arquitetônicas e comunicacionais. Tal provisão é prevista pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual definiu ações para a promoção de contextos inclusivos nas universidades brasileiras (CABRAL; SANTOS, 2017, p. 109).

Passemos, agora, para o diálogo sobre as condições de permanência dos estudantes PAEE da Unicamp com base nas respostas obtidas pela DAC (setor de matrículas) e pelos coordenadores de curso.

4.2 As condições de permanência – Com a palavra: a DAC e os coordenadores

Para o entendimento das condições de permanência, achamos pertinente o diálogo entre as respostas obtidas pelo questionário da DAC e pelo questionário dos coordenadores, uma vez que ambas as categorias se dedicam e têm contato direto – especialmente os coordenadores – com os estudantes de graduação e suas realidades. Reforçamos que conseguimos a participação da DAC, representada pelo diretor acadêmico, e de três coordenadores de curso (Engenharia Agrícola, Licenciatura Integrada em Química e Física e Pedagogia). Nesta reflexão, trataremos desses coordenadores como Coordenador 1, Coordenador 2 e Coordenador 3, respectivamente.

O baixo número de coordenadores que se dispuseram a participar da pesquisa já é um importante indicador, uma vez que 44 coordenadores não responderam, em nenhum momento, às quatro chamadas por e-mail para colaborar com o estudo. Entendemos que a pandemia é um fator que contribuiu para esse índice, visto que outras formas de contato – senão por e-mail – foram

impossibilitadas neste momento e que temos enfrentado tempos difíceis, lidando com perdas, isolamento social, sobrecarga emocional e responsabilidades potencializadas. Apesar disso, entendemos que o interesse por contribuir com a pesquisa poderia ter sido maior.

Nessa perspectiva, ressaltamos a invisibilidade política e institucional das pessoas com deficiência e de todo o PAEE, na universidade e na sociedade no geral. Essas questões revelam, novamente, o capacitismo enraizado nas atitudes – ou ausência delas – no que diz respeito ao debate e, mais que isso, às ações inclusivas na universidade.

A DAC indica a presença de 18.127 estudantes matriculados na graduação, dos quais não há informações sobre o PAEE: “*Não sei. Não temos registro. Talvez o Serviço de Apoio ao Estudante, Orientação Educacional, a partir dos autodeclarados consiga estimar*” (DAC). No entanto, ao questionarmos o número de estudantes com deficiência, tivemos que são 52 estudantes, apontando uma pequena divergência com o dado anterior (51), indicado no Gráfico 2. A nossa percepção é que a DAC reconhece, então, o PAEE como pessoas com deficiência, altas habilidades e superdotação; entretanto, os dados que foram disponibilizados se referem apenas aos estudantes com deficiência, não estando contemplados, neste número, os estudantes com transtorno do espectro autista e com altas habilidades/superdotação. Assim, entendemos que a DAC não tem o número total de estudantes PAEE, somente o número de estudantes com deficiência, o que acaba por excluir os estudantes com transtorno do espectro autista e com altas habilidades/superdotação.

Das condições de deficiência dos estudantes, são 03 com surdez, 10 com deficiência auditiva, 02 com cegueira, 13 com baixa visão ou visão subnormal, 01 com surdocegueira, 12 com deficiência física e 01 com deficiência intelectual, sem registros de estudantes com deficiência múltipla, totalizando 42 estudantes com deficiência. Avaliamos que os outros 11 entram na classificação de deficiência motora, previamente considerada no Gráfico 2, e que não foi contemplada durante a elaboração do questionário¹⁶. Com exceção disso, há, ainda, algumas divergências em confronto com o Gráfico 2, como o número de estudantes com cegueira, surdez

¹⁶ No questionário, classificamos os tipos de deficiência em: surdez, deficiência auditiva, cegueira, baixa visão ou visão subnormal, surdocegueira, deficiência física, deficiência intelectual e deficiência múltipla, em acordo com o Censo do Inep.

e baixa visão ou visão subnormal, por exemplo. Concebemos esses desacordos como produto da ausência de uma organização oficial a respeito do PAEE na Unicamp, o que dificulta posteriores iniciativas e práticas inclusivas, tendo em vista o não (re)conhecimento, minimamente, de quem são e quantos são esses estudantes.

Recorrendo ao questionário respondido pelos coordenadores, o curso de Engenharia Agrícola tem, atualmente, 403 matriculados; o curso de Licenciatura Integrada em Química e Física tem 180 estudantes e o curso de Pedagogia tem 450, sendo 200 no período Integral e 250 no período noturno.

Quando questionamos a respeito dos estudantes PAEE, o Coordenador 1 respondeu que há 0 (zero) no curso de Engenharia Agrícola. Especificando, respondeu que há 0 (zero) com altas habilidades/superdotação, 1 com transtorno do espectro autista e 1 com deficiência. Com isso, sugerimos que não houve uma compreensão do conceito de PAEE, já que, com base nas respostas que se seguiram (1 estudante com TEA e 1 estudante com deficiência), há dois estudantes PAEE no curso de Engenharia Agrícola.

Outro ponto para o qual chamamos a atenção é que, posteriormente, o Coordenador 1 informa, no que concerne à categorização das deficiências, que há 1 estudante com surdez e 1 estudante com deficiência auditiva. Possivelmente, houve uma confusão da diferença entre surdez e deficiência auditiva, que, clinicamente, tem relação com a profundidade da perda auditiva. Para a comunidade surda, no entanto, pouco importa a profundidade da perda se a pessoa se identifica e faz parte da comunidade. Essa é uma discussão que exige um estudo aprofundado, mas apenas destacamos que o número de estudantes com deficiência (1) vai de encontro com a categorização feita posteriormente (2).

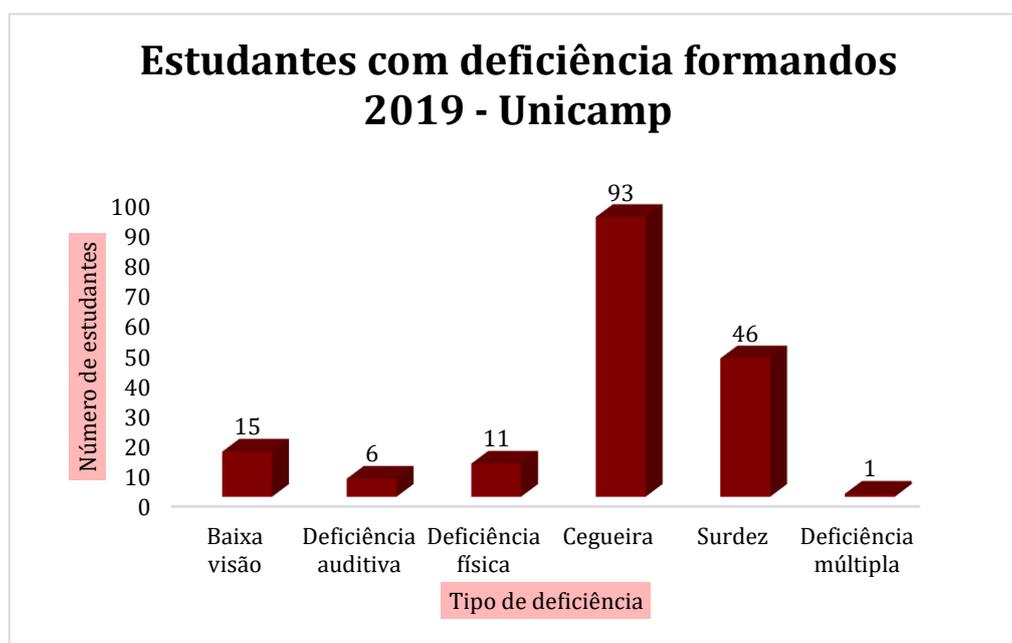
No curso de Licenciatura Integrada em Química e Física, o Coordenador 2 indicou a presença de 1 estudante PAEE, sendo este uma pessoa com transtorno do espectro autista. Já na Pedagogia, o Coordenador 3 apontou 1 estudante com deficiência *“ingressante identificado na recepção dos calouros, mas pode haver mais estudantes sem formalização”*.

Ao direcionarmos a atenção aos formandos, a DAC revela 5.630 estudantes em 2019, dos quais 42 eram da Engenharia Agrícola, 8 da Licenciatura Integrada em Química e Física e 54 da Pedagogia. Contudo, nenhum dos participantes apontou a presença de estudantes PAEE entre os formandos. Para este fato, é

oportuno refletir sobre a diferença entre as respostas dos coordenadores, por exemplo quando perguntados sobre o número de PAEE que se formou em 2019, uma vez que responder “0” (Coordenador 1) não é o mesmo que responder “não há registro” (Coordenador 2 e Coordenador 3). Diante dessa reflexão, ficamos em dúvida se realmente não houve nenhum estudante PAEE formando naquele ano ou se não há o reconhecimento deste ou de sua condição.

Embora os coordenadores não indiquem a presença de formandos PAEE no ano de 2019, felizmente essa não é a realidade da universidade toda. Dos 5.630 formandos 2019, 266 eram pessoas com deficiência, novamente sem registros de estudantes com transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação. O gráfico a seguir representa, de acordo com a categorização do Censo da Educação Superior, as condições de deficiência dos formandos 2019 da Unicamp:

Gráfico 3 – Estudantes com deficiência formandos 2019 – Unicamp



Fonte: Elaborado pela autora.

Tomando como base a classificação do Censo da Educação Superior, é possível comparar os dados dos estudantes formandos em 2019 na Unicamp com o Censo da Educação Superior do mesmo ano. Enquanto a maioria do Censo são os estudantes com deficiência física, a maior parte dos estudantes com deficiência formandos da Unicamp no ano de 2019 estão na categorização da cegueira. Além

disso, a Unicamp não formou, em 2019, segundo as informações da DAC, estudantes com deficiência intelectual e surdocegueira.

Outro tópico levantado nos questionários foi acerca da identificação desses estudantes pela universidade. Para a DAC ter esse registro, o procedimento é a autodeclaração, que tem seus desafios e, portanto, “não podemos nem devemos nos acomodar no discurso de que a inclusão na universidade só ocorrerá se os estudantes universitários PAEE se autodeclararem. Essa perspectiva é cruel e deve ser superada” (CABRAL; SANTOS, 2017, p. 109).

O Coordenador 1 disse que “*Somos notificados pela Diretoria Acadêmica (DAC)*”; já o Coordenador 2 e o Coordenador 3 afirmaram que “*Não há procedimento institucional*” para a identificação do PAEE em seus cursos. Sobre isso, ponderamos que, uma vez que a DAC, responsável pelas matrículas, já têm conhecimento da presença deste aluno na universidade, bem como de suas condições e direitos sociais, é seu dever informar aos coordenadores de curso para que esses estudantes sejam acolhidos da melhor maneira e, sobretudo, tenham seus direitos garantidos.

Dos 71 cursos de graduação, 23 têm algum estudante PAEE. A DAC nos disponibilizou uma lista com os cursos em que há estudante PAEE; no entanto, observamos que os cursos de Licenciatura Integrada em Química e Física e de Pedagogia não a integraram. Diante disso, é concebível que esses cursos não entraram na lista porque: a) os estudantes não se autodeclararam para a DAC; b) o estudante da Licenciatura Integrada em Química e Física fez sua autodeclaração posteriormente à matrícula, possivelmente ao coordenador de curso e/ou c) os dados não estão atualizados, uma vez que o estudante PAEE da Pedagogia é ingressante 2021. Reforçamos, portanto, o fundamento de que as autodeclarações não devem ser o único e efetivo meio de identificar os estudantes PAEE na graduação, uma vez que há diversos fatores que se configuram como impedimentos e desafios, tanto para os estudantes quanto para a universidade.

Como mudança recente nos aspectos referentes à acessibilidade informacional e comunicacional, a DAC apontou que houve “*revisão de cores das telas e ledor digital nas aplicações web*”. O quadro a seguir mostra os aspectos referentes à acessibilidade e inclusão dos estudantes PAEE na Unicamp:

Quadro 4 – Aspectos referentes à acessibilidade e inclusão do PAEE na Unicamp

Aspectos referentes à acessibilidade e inclusão do PAEE na Unicamp		
Acessibilidade arquitetônica	Em processo de implantação	<i>Elevadores, banheiros e piso tátil</i>
Aquisição de equipamentos	Sim	<i>Intérprete digital de Libras (avatar)</i>
Adequação ou aquisição de mobiliários acessíveis	Em processo de implantação	<i>A critério de cada unidade de ensino</i>
Oferecimento de cursos de formação, aperfeiçoamento, capacitação ou sensibilização aos coordenadores e técnicos administrativos	Sim	<i>Libras, comunicação não violenta, inclusão e diversidade e outras ações capitaneadas pela Diretoria Executiva de Direitos Humanos</i>
Criação de algum módulo nos sistemas acadêmicos para inserção dos planejamentos de estudo de caso, que registre e arquive o plano de atendimento educacional especializado	Não	<i>Contudo, o sistema acadêmico permite o cadastramento de disciplinas curriculares e extracurriculares que podem estar voltadas à temática, a critério das coordenadorias dos cursos e dos responsáveis por disciplina, ficando os registros dos estudos de casos fora do sistema acadêmico. Se acompanhados pelo Serviço de Apoio ao Estudante, há prontuários de orientação educacional.</i>
Realização de estratégias de adequação curricular	Em processo de implantação	<i>O PDI (Planejamento Estratégico no caso da Unicamp) tem estimulado as coordenadorias de curso a incorporarem os ODS em seus PPC e/ou disciplinas. Não sei apontar nenhum exemplo específico neste momento.</i>
Previsão das condições de acessibilidade nas atividades de registro acadêmico (matrícula, rematrícula, etc)	Em processo de implantação	<i>Atualmente as matrículas são remotas, e o sistema acadêmico em processo de adequação paulatina.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Essas informações nos remetem à reflexão de Cabral e Santos (2017), ao dizerem que são muitos os estudos que evidenciam a tendência em, quando pensar em acessibilidade, se limitar às acessibilidades arquitetônica (a partir da criação de rampas e piso tátil, por exemplo), tecnológica (com a aquisição de equipamentos e programas, por exemplo) e comunicacional (com a contratação de intérpretes de Libras, por exemplo), com poucas iniciativas que promovam acessibilidade pedagógica por meio de serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE), como prevê a PNEE-PEI (BRASIL, 2008).

Conhecendo as condições de acessibilidade, importa, também, entender qual tipo de formação esses estudantes têm em suas graduações, de modo que a compreender se as discussões sobre capacitismo, inclusão e acessibilidade têm acontecido em sala de aula e demais espaços formativos. Para tanto, questionamos os coordenadores a respeito da oferta de disciplinas que tratem da temática da educação especial e/ou inclusiva:

Quadro 5 – Disciplinas relacionadas à temática da educação especial/inclusiva nos cursos

Disciplinas relacionadas à temática da educação especial/inclusiva nos cursos	
Pedagogia	Licenciatura Integrada em Química e Física
Disciplinas obrigatórias	
EP348 – Educação Especial e Inclusão EP529 – Educação de surdos e Língua Brasileira de Sinais	EL214 – Libras e Educação de Surdos
Disciplinas eletivas	
EP911 – Fundamentos da Educação Especial EP810 – Seminário de Educação Especial	EP911 – Fundamentos da Educação Especial EP810 – Seminário de Educação Especial

Fonte: Elaborado pela autora.

O curso de Engenharia Agrícola não oferece nenhuma disciplina relacionada à temática da educação especial¹⁷. Sobre isso, pensamos que na Faculdade de Engenharia Agrícola (FEAGRI) não deva ter professor formado na área, mas que a coordenação poderia estimular a participação dos seus estudantes nas eletivas oferecidas pela Faculdade de Educação, por exemplo. Além disso, a DAC e a PRG poderiam promover outras atividades, como palestras, lives e seminários sobre o tema para toda a comunidade da Unicamp.

As disciplinas de LIBRAS, por exemplo, são obrigatórias para todos os cursos de Licenciatura, uma vez que são cursos formadores de professores. No entanto, entendemos que o tema da educação especial na perspectiva inclusiva é amplo e exige discussões aprofundadas, as quais não são passíveis de se esvaziarem numa disciplina, que acontece com alguns encontros e que têm um direcionamento específico. Dessa forma, defendemos o planejamento e a organização de mais disciplinas e, novamente, palestras e encontros que tratem dessa temática. Aqui cabe a reflexão da acessibilidade pedagógica, também, uma vez que os estudantes precisam ter acesso a essas discussões para a construção de uma universidade mais inclusiva.

Ainda sobre acessibilidade pedagógica, os três coordenadores indicaram que não há uma legislação ou normativa própria do curso específica para ações, recursos e/ou serviços especializados oferecidos aos estudantes PAEE, nem mesmo uma estrutura acadêmica no curso de oferta de recursos, serviços e atendimento especializado. Apesar disso, mencionaram a existência do SAE (Serviço de Apoio ao Estudante), do LAB (Laboratório de Acessibilidade) e da CAA (Comissão Assessora de Acessibilidade) como núcleos de acessibilidade, núcleos especializados, serviços e programas da universidade.

Quadro 6 – Recursos e equipamentos de acessibilidade disponíveis para uso dos estudantes PAEE

Recursos e equipamentos de acessibilidade disponíveis para uso dos estudantes PAEE		
Engenharia Agrícola	Licenciatura Integrada em Química e Física	Pedagogia

¹⁷ Entretanto, a Lei 10.436 garante que todos os cursos de graduação devem, obrigatoriamente, ofertar a disciplina de LIBRAS (SOUZA, 2019).

Máquina de datilografia Braille (portátil)		
Não	Sim	Sim
Máquina de Braille de grande porte		
Não	Não sei	Não sei
Impressora Braille		
Não	Sim	Sim
Computador com Sintetizador (DOS VOX ou outro software leitor de tela)		
Não	Sim	Sim
Gravador de voz		
Não	Sim	Sim
Equipamentos para ampliação de fonte de textos		
Não	Não sei	Não sei
Fotocopiadora que amplie texto		
Não	Não sei	Não sei
Lupas ou telulupas		
Não	Sim	Sim
Réguas de leitura		
Não	Sim	Sim
Scanner acoplado ao computador		
Não sei	Não	Não
Acervo bibliográfico em áudio		
Não	Não	Não
Acervo bibliográfico dos conteúdos básicos em Braille		

Não	Não sei	Não sei
Outros recursos ópticos especiais		
Não	Não sei	Não sei
Filmadoras		
Sim (3)	Não sei	Não sei
Tradutores/intérpretes de Libras		
Não	Sim (3)	Sim (3)
Flexibilização da correção de provas escritas		
Não	Não sei	Não sei
Materiais que esclareçam aos professores as especificidades linguísticas dos surdos		
Não	Não	Não
Materiais de informações aos professores e funcionários sobre o PAEE		
Não	Em implementação	Em implementação

Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre esse assunto, percebemos que as unidades não dispõem da maioria dos recursos que questionamos e elencamos importantes para a garantia da permanência dos estudantes PAEE. No entanto, reforçamos que, apesar de necessários, a acessibilidade vai além da adaptação de espaços e mobílias ou da compra de materiais e equipamentos; para uma efetiva inclusão é preciso uma mudança da concepção e compreensão da deficiência pela sociedade, bem como de atitudes e ações, a fim de proporcionar, sobretudo, o acolhimento e a acessibilidade atitudinal ao público-alvo da educação especial. O estudo de Cabral e Santos (2017, p. 115) nos ajuda nesta reflexão:

Uma vez atrelado à política institucional, são necessárias ainda iniciativas de sensibilização e orientação, propondo intervenções e medidas práticas junto a equipes diretivas das unidades acadêmicas, dos professores, dos estudantes e dos funcionários técnico-administrativos, provendo-se de grupos de trabalho, coordenadorias, núcleos, programas, laboratórios, oferta de cursos e disciplinas.

Com respeito à acessibilidade arquitetônica, o Coordenador 1 e o Coordenador 2 mencionaram a implantação e manutenção de elevadores, rampas e

banheiros adaptados, além da aquisição de bebedouros para cadeirantes. No entanto, não há indicação, por parte de todos os coordenadores, de estratégias de adequação curricular nos cursos, mas de concurso público realizado para contratação de docente responsável pela disciplina EP348 (Educação Especial e Inclusiva).

A partir das respostas anteriores, perguntamos se os coordenadores e a DAC consideram os cursos e a instituição acessíveis para estudantes PAEE. O Coordenador 1 entende que o curso de Engenharia Agrícola não é acessível; enquanto os dois outros indicam que os cursos de Licenciatura Integrada em Química e Física são parcialmente acessíveis, porque, ainda que haja ações em implantação, em termos institucionais ainda há muito a ser feito. Essas falas vão ao encontro da compreensão da DAC:

Em parte. Mobiliário urbano, transporte, calçadas, rampas de acesso, sim. Contudo, poucas unidades dispõem de elevadores, temos tradutores e intérpretes braille mas não sei se na extensão necessária, sistemas informáticos ainda pouco acessíveis e nossas pessoas ainda pouco preparadas para lidar estudantes PAEE-EI.

Além disso, os coordenadores reconhecem que ainda há muito a ser feito, principalmente a respeito do reconhecimento institucional da Unicamp da implementação de uma política institucional de acesso e permanência em conformidade com a PNEE-PEI (BRASIL, 2008), do mesmo modo que a DAC, com “*Identificação dos PAEE-EI, adequação de espaços e sistemas informáticos, revisão dos recursos pedagógicos e preparação das nossas pessoas*”.

Agora, dedicaremos a terceira e última parte deste capítulo para trazer as considerações e os relatos dos estudantes PAEE com suas vivências na Unicamp.

4.3 As condições de ingresso e permanência – Com a palavra: os estudantes

De modo a facilitar a escrita, a interpretação e, além disso, a fim de destacar a participação dos estudantes, optamos por nomeá-los com nomes fictícios, preservando suas identidades e, no entanto, sem prejudicar a importância de seus relatos. Neste questionário, elaborado especificamente aos estudantes PAEE, tivemos a colaboração de cinco alunos de graduação da Unicamp. Em números, não são muitos: encontrá-los foi custoso; contudo, não temos dúvidas de que esses poucos estudantes-participantes designaram a gratificação de todo este trabalho. O quadro a seguir esquematiza informações dos estudantes que participaram,

apresentando os dados pessoais dos estudantes, fundamentais para traçarmos seus perfis e localizarmos na universidade.

Quadro 7 – Dados dos estudantes PAEE participantes da pesquisa

Dados dos estudantes PAEE participantes da pesquisa					
Nome	Laura	João	Gabriel	Lucas	Giovana
Idade	21 anos	25 anos	46 anos	29 anos	23 anos
Curso	Química	História	Engenharia Agrícola	Licenciatura Integrada em Química e Física	Artes Cênicas
Ano de ingresso	(2019)	(2020)	(2019)	(2017)	(2017)
Condição PAEE	Deficiência visual (baixa visão)	Deficiência visual (baixa visão)	Deficiência auditiva	Autismo	Deficiência física
Forma de ingresso	Vestibular Unicamp	Vestibular Unicamp	Vagas remanescentes	Vestibular Unicamp	Vestibular Unicamp

Com isso, temos duas mulheres e três homens participantes, dos quais dois são estudantes da área de Ciências Exatas (Química e Engenharia Agrícola) e três são estudantes da área de Ciências Humanas (História, Artes Cênicas e Licenciatura Integrada em Química e Física).

A respeito do processo seletivo para ingresso na universidade, Giovana relatou o nervosismo nas provas de Habilidades Específicas:

Durante as provas de Habilidades Específicas foi o momento que mais fiquei tensa, pois estaria exposta pessoalmente para os professores e a grande maioria deles pareciam tensos também com a minha presença por nunca ter havido outra PCD prestando a prova pra um curso prático.

Sabemos que essa tensão narrada por Giovana é própria dos momentos de provas e, decerto, o sentimento é potencializado quando se trata de uma pessoa com deficiência enfrentando e ocupando espaços que não são acolhedores e minimamente acessíveis, como no caso de uma prova de Habilidades Específicas

do curso de Artes Cênicas, em que o corpo com deficiência é exposto e está sujeito a olhares e discriminações, com barreiras arquitetônicas e atitudinais.

Das condições as quais a Unicamp dispõe, Laura e João, ambos com baixa visão, realizaram o vestibular com tempo adicional e fontes das provas super ampliadas. João também utilizou do leitor e de transcritor, uma vez que teve, anteriormente, experiências negativas e inaceitáveis, contando que

A primeira vez que fiz o vestibular (para o curso de Química da Unicamp) fiz prova comum, sem condições especiais, dadas as condições do edital não serem alcançáveis. Foi uma experiência ruim: gabarito pequeno, provas com imagens e textos sem nenhuma adaptação.

Uma consulta ao Edital do Vestibular Unicamp 2016 vai ao encontro da experiência ruim que João teve naquele ano. Nos chama atenção o fato de que os candidatos com deficiência que solicitassem qualquer recurso poderiam realizar as provas somente em três cidades (Campinas, São Paulo e Ribeirão Preto), o que revela uma marginalização das pessoas com deficiência, já que pessoas com deficiência existem e estão em qualquer lugar, na capital, nas cidades grandes e no interior. Isso revela, mais uma vez, as barreiras atitudinais, que

No nosso ponto de vista, são as que mais dificultam o processo de inclusão da população segregada e estigmatizada na sociedade. Isso vale não só para as pessoas com deficiência, mas para todos os grupos historicamente excluídos na sociedade de classe (RESENDE, 2019, p. 103).

Outro ponto é com relação às determinações e condições muito específicas que os candidatos PAEE poderiam solicitar (candidato com deficiência visual pode solicitar ampliação da prova, por exemplo), não possibilitando que os candidatos façam a solicitação em acordo com suas especificidades. Felizmente, o Edital 2021 possibilita a realização de provas do PAEE que solicitou recursos em todas as cidades em que o Vestibular Unicamp ocorre, além de oportunizar que os candidatos façam seus requerimentos, sem especificar exatamente o que cada candidato pode solicitar.

Além das experiências com a Unicamp, os estudantes também relataram outros vestibulares que já prestaram, a exemplo da Laura: *“Prestei ENEM 4 vezes desde 2015. Todos com a prova com fonte ampliada, auxílio para transcrição de gabarito e tempo adicional”*. João, no entanto, não teve seus direitos garantidos *“No processo do vestibulinho da UTFPR, em 2010, a prova era aumentada, mas o gabarito não e não havia a disponibilização de transcritores o que levou à troca de questões e perda de pontos”*. Giovana também mencionou a participação no vestibular da UnB e no Enem, mas não solicitou recursos, *“pois não preciso de*

adaptações”. Já Gabriel revela experiências positivas, ao dizer que os vestibulares dos quais participou “*foram tranquilos e seguros*”.

Direcionando a discussão, agora, à permanência desses estudantes, Gabriel e Lucas expuseram que não estão regularmente matriculados conforme carga horária e grade curricular. Gabriel relata estar “*Pouco atrasado. Início do letivo muito difícil e não me adaptei aos métodos dos professores das disciplinas difíceis de engenharia: física, cálculos, geometria analítica e outros*”, enquanto Lucas diz estar somente na metade do curso, apesar de matriculado no 9º semestre:

Eu tive muita dificuldade com o curso, principalmente quando tem trabalho em grupo. Antes da pandemia eu tinha ainda mais dificuldade, o ensino remoto me ajudou muito. Eu estava tentando com o SAE ter adaptação curricular, mas a Pandemia atrapalhou tudo. Mas como o ensino remoto me ajudou resolvi esperar. A minha terapeuta falava exatamente para eu tentar o ensino remoto.

Lucas é exemplo de que as autodeclarações no sistema de ingresso e, também no dia da matrícula, não podem ser tomadas como única forma de identificação e reconhecimento das condições dos estudantes PAEE. Em uma conversa, Lucas revelou que o seu diagnóstico de autismo veio somente aos 25 anos, quando já estava na universidade, e somente procurou o SAE por incentivo de sua namorada. Antes disso, diversas idas a médicos foram em vão. Para ele, o maior problema para a inclusão é o diagnóstico, uma vez que muitos autistas só recebem quando adultos, fato que dificulta o autoconhecimento e, também, a identificação e reconhecimento como PAEE.

A dificuldade relatada por ele é, principalmente, a de frequentar as aulas presenciais e de permanecer em sala de aula, motivo pelo qual Lucas tem celebrado o ensino remoto neste momento de pandemia. De acordo com seu relato, no ensino remoto os professores são mais organizados e, por isso, ele entende melhor o que é preciso estudar. Defendeu, ainda, o ensino híbrido, com aulas presenciais sendo transmitidas para quem preferir assistir remotamente¹⁸.

Embora todos os estudantes tenham respondido que têm acesso aos conteúdos trabalhados em sala de aula, Gabriel traz questões enfrentadas por muitos estudantes na universidade, sejam eles PAEE ou não, já que envolvem obstáculos relacionados à necessidade de trabalhar e estudar, concomitantemente, e à linguagem e escrita acadêmicas, por exemplo, com “*Bibliografias muitos ruins*,

¹⁸ Sobre isso, entendemos, a partir do relato, que a dificuldade pode não estar relacionada somente ao ensino presencial e a obrigatoriedade de frequentar as aulas, mas, principalmente, à organização dos docentes e suas respectivas aulas.

suporte de ensino monitoria insuficientes e ruins de horários que conflitavam com meus horários etc...”

No tocante a atendimento ou recursos especializados, o relato de Laura evidencia que houve a solicitação da

Disponibilidade de materiais com antecedência, provas e materiais impressos com fonte maior e tempo adicional para provas e atividades avaliativas. Foram solicitamos ao coordenador do curso, diretor do instituto, laboratório de acessibilidade da Unicamp.

Entretanto, ressalta que “*o cumprimento das coisas que solicitei só aconteceu mesmo depois de muita insistência e ameaça de processo*”. Ainda que suas solicitações tenham sido atendidas, infelizmente, é o retrato da realidade de muitos estudantes que são PAEE, desde a educação básica até a educação superior, que, mesmo amparados pela lei, tem de encarar todos os tipos de barreiras nas instituições de ensino. Laura reconhece, todavia, “*o Laboratório de Acessibilidade da Unicamp, um projeto de acessibilização do campus e o Observatório de Direitos Humanos*” como medidas que visam garantir a acessibilidade e permanência dos estudantes PAEE na Unicamp.

João, tendo sua primeira vivência no curso de Química (ingresso em 2016), relata a diferença entre as coordenações e/ou institutos, já que solicitou

junto à coordenação de graduação (na química) acesso aos slides das aulas e anotações/transcrições dos conteúdos da lousa do professor, provas aumentadas e possibilidade de ter lugar fixo nas salas para melhor acesso ao quadro. Na história não foram necessárias solicitações visto que os professores já tem por costume disponibilizar todos os materiais.

Sobre essa diferença, é oportuno pensar no quanto muitos dos obstáculos e barreiras poderiam ser evitadas caso os materiais e conteúdos introduzidos em sala de aula fossem, por regra, disponibilizados a todos os estudantes matriculados nas disciplinas, já que os materiais elaborados pelos professores são para fins acadêmicos, e a aprendizagem dos estudantes deve ser a prioridade dos professores e coordenações. Laura também chama a atenção para este ponto, ao considerar que falta um “*corpo docente e técnico preparado para receber pessoas com deficiências diversas, além de algumas adaptações em laboratórios e no prédio*”. Cabe, aqui, a ponderação da importância da formação continuada dos professores no que diz respeito às concepções, ações e práticas inclusivas, de modo a atender as necessidades de todo e qualquer estudante enquanto parte da universidade.

Além disso, destacamos a urgência da criação de um Núcleo de Acessibilidade na Unicamp, que possa atuar, para além do atendimento

especializado aos alunos, como espaço e incentivador de formação de professores, uma vez que

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, **nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior**, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008).

Entendemos que essa disposição é válida, também, para professores que não se interessam, necessariamente, pela especialização na área da educação especial, mas que precisam estar atentos e ter a sensibilidade de incluir todos os estudantes em suas disciplinas, como confirma as impressões de João, ao dizer que

Falta entendimento e acolhimento por parte dos docentes. Nas exatas, principalmente, os estudantes são tratados como números sem necessidades e que se com dificuldades precisam simplesmente procurar outro lugar pronto ou adequado para eles. Falta que as muitas informações disponibilizadas no vestibular sejam utilizadas pelas outras esferas e departamentos. Que a universidade procure os estudantes e se mostre - e seja - verdadeiramente acolhedora, em vez de esperar que os estudantes que já lidam com tantas novas informações procurem se integrar de qualquer forma.

A respeito da institucionalização dos núcleos de acessibilidade, tomamos cuidado ao ponderar que as ações não devem estar restritas a eles, uma vez que o cenário regulatório do Núcleo de Acessibilidade pode sugerir que as iniciativas para promover todos os tipos de acessibilidades, sobretudo a pedagógica, são de exclusivamente delegadas a eles, “retroalimentando uma cultura institucional cômoda em que se instaura o ideário no qual se acredita que, para se incluir os estudantes universitários PAEE, basta oferecer acessibilidade arquitetônica, tecnológica e comunicacional” (CABRAL; SANTOS, 2017, p. 108).

Dos cinco estudantes, João e Giovana informaram que suas solicitações de bolsas de auxílio financeiro foram positivas, explicando, sobre as bolsas, que “*Especialmente para pessoas com deficiência, não há, mas para a permanência geral existem as bolsas do SAE - Serviço de Apoio ao Estudante*”. Já Laura, Gabriel e Lucas disseram não ter solicitado qualquer auxílio financeiro. A fala de João traduz a nossa compreensão acerca das ações implementadas na Unicamp para o PAEE, ao enfatizar essa falta de comunicação e organização das informações e políticas para esses estudantes:

Na universidade há o Laboratório de Acessibilidade, mas ele não age diretamente. Quero dizer, as informações sobre a deficiência e

necessidades disponibilizadas à COMVEST no vestibular não são repassadas às outras esferas da universidade, então os estudantes precisam ir atrás de serem incluídos, mesmo que a universidade disponha de informações e meios para ir até os estudantes.

Giovana, ao ser perguntada sobre o que falta na universidade, aponta as cotas como uma medida necessária e urgente por uma questão de representatividade, partilha de vivências e fortalecimento das lutas:

Cotas para PCD's para que tenham outras pessoas com quem trocar sobre experiências e lutar pelos nossos direitos de acesso a qualquer tipo de ensino, de forma que eu não seja vista como o único ""corpo estranho"" no meio das outras pessoas.

Nesse sentido, acreditamos ser fundamental a relação estudante-estudante e a troca entre os pares. Felizmente, todos apontaram boa convivência com os colegas da universidade. Sobre isso, destacamos a fala de João, que transmite segurança ao tratar do assunto com seus colegas:

Com eles, toques sobre situações capacitistas e sobre adequação de atividades para que eu possa participar em igualdade são sempre fáceis e prontamente atendidas.

Sobre a relação professor-aluno, os estudantes afirmaram que é neutra/normal/boa,

com exceção ao caso da PED e também a casos específicos de falas capacitistas e ações assistencialistas (Giovana).

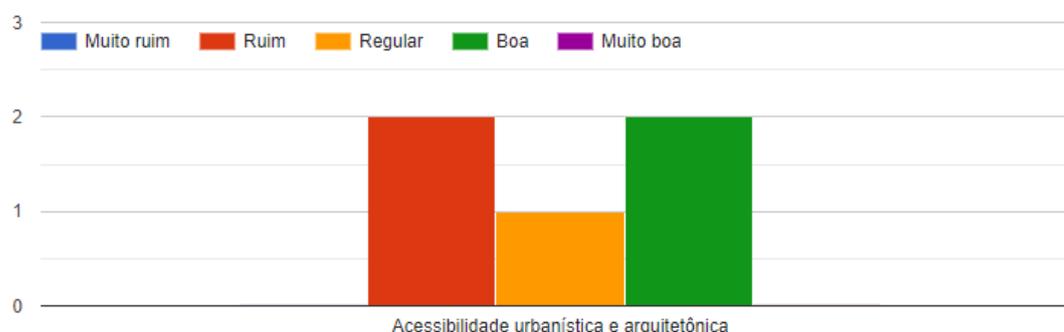
Novamente, encontramos, no discurso de João, a diferença entre institutos, quando diz que

No Instituto de Química era mais complicada, os professores têm uma lógica de hierarquia forte e trabalham em um modus consolidado, não são muito dispostos à grandes mudanças sem que seja necessário recorrer a saídas burocráticas. No IFCH, todos sempre foram muito próximos e preocupados, cuidadosos e integradores.

Essa questão entra na lógica das barreiras atitudinais, uma vez que a inclusão desses estudantes, como no caso de João, está subordinada às atitudes e ações coletivas e, ao mesmo tempo, individuais, de concepções e compreensões da deficiência, da educação especial e inclusiva e, sobretudo, da deficiência. É devido a esses diferentes entendimentos que João relata experiências tão distintas, ainda que na mesma universidade.

O gráfico a seguir ilustra a compreensão dos estudantes PAEE sobre a acessibilidade arquitetônica na Unicamp:

Gráfico 4 – Avaliação dos estudantes sobre a acessibilidade arquitetônica na Unicamp



Fonte: Formulários do Google.

Diante desses dados, entendemos que a oposição boa x ruim é resultado das condições específicas de deficiência de cada estudante, uma vez que Lucas, com autismo, e Gabriel, com deficiência auditiva, não indicaram desafios para se locomoverem na universidade. Já João, Laura e Giovana manifestaram essas barreiras, trazidas abaixo:

Em geral sim. Mas os pisos de boa parte das calçadas têm pedras aparentes que causam incômodos e tropeções até a quem não apresenta nenhuma limitação, então imagine, não foram poucas as vezes que eu fui salvo por um braço-amigo. Não há boa iluminação noturna, as calçadas também são estreitas ou estão quebradas. As escadas são, na maior parte, estreitas e lisas. Há poucas vagas de estacionamento para PcDs. Algumas salas de aula têm cadeiras fixadas que impedem o acesso aos conteúdos. Nas Salas do Ciclo-Básico, em especial, não há espaço para locomoção ou para disposição de materiais de apoio como lupas sobre as carteiras, a lousa fica distante das carteiras e a iluminação é péssima (João).

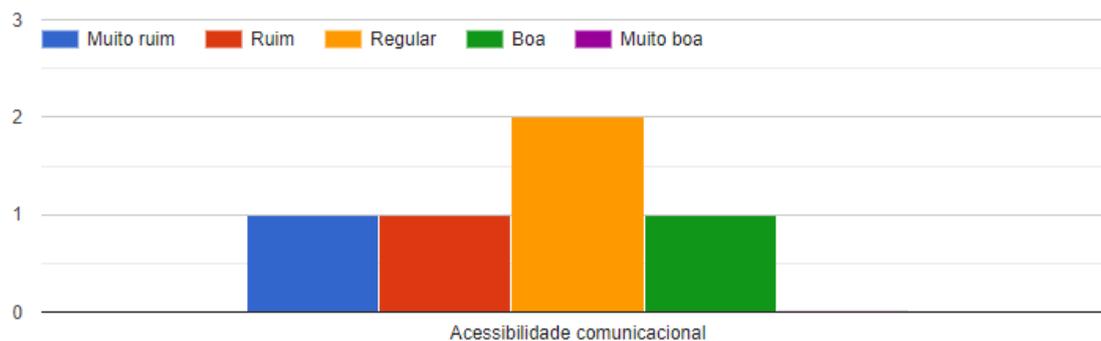
Não. Muitas escadas sem sinalização, placas em lugares altos, poucas rampas e elevadores, chão com muitos desníveis (Laura).

Consigo me locomover com mais facilidade por conta dos ônibus internos da universidade, visto que há muitas ruas íngremes que me fazem forçar muito o meu corpo (Giovana).

Com base nesses depoimentos, é oportuno ressaltar a importância e a necessidade da acessibilidade arquitetônica e urbanística, de modo que os estudantes possam circular com autonomia e dignidade pela universidade.

O gráfico a seguir ilustra a compreensão dos estudantes PAEE sobre a acessibilidade comunicacional na Unicamp:

Gráfico 5 – Avaliação dos estudantes sobre a acessibilidade comunicacional na Unicamp



Fonte: Formulários do Google.

Apesar das diferentes respostas, destacamos a fala de João a respeito da importância dos centros acadêmicos promoverem esse debate com os estudantes de graduação:

[...] os centros acadêmicos e as entidades oferecem boas ajudas e são muito dispostos, e menos burocráticos, a resolver problemas dos estudantes e comunicar ideias. Em 2019 o CAEQ promoveu a Semana da Pessoa com Deficiência para aumentar a percepção da comunidade acadêmica sobre esses indivíduos e suas necessidades.

Ainda nesse ponto da acessibilidade comunicacional, Giovana apresenta uma perspectiva importante e um exercício que deve ser feito diariamente, ao dizer que, apesar de ser acessível para ela,

[...] estando envolvida com pesquisas sobre acessibilidade sei que recursos comunicacionais, como LIBRAS e audiodescrição, são usadas com pouquíssima frequência.

O gráfico a seguir ilustra a compreensão dos estudantes PAEE sobre a da acessibilidade informacional na Unicamp:

Gráfico 6 - Avaliação dos estudantes sobre a acessibilidade informacional na Unicamp



Fonte: Formulários do Google.

Laura faz o relato de que as redes sociais da universidade não são acessíveis, bem como os programas do Classroom e do Moodle. Destaca, também,

os vídeos disponibilizados pela UnivespTv e sua falta de acessibilidade. Sobre as informações institucionais, João chama a atenção para o fato de que quando estão em murais, por exemplo, as informações ficam “*abarrotaadas ou não são facilmente legíveis*”.

Ao perguntarmos sobre práticas capacitistas que já enfrentaram, destacamos, sem grandes surpresas, que quatro dos cinco estudantes relataram situações em que se viram discriminados na universidade:

Alguns professores além de não disponibilizarem os materiais, já me falaram que eu deveria ler em casa o livro, que nem sempre estaria disponível na biblioteca e o que tinha disponível era com uma fonte bem pequena, e ir para a aula já sabendo o que ia ser passado pra não precisar dos materiais que iam ser passados no quadro. Ou me recomendaram assistir aulas em pé no meio de uma sala com mais de 100 alunos (Laura).

Já sim. Uma professora disse que eu deveria procurar outra área de estudo caso não me adaptasse aos óculos (usava lente de contato antes) dentro do laboratório. Outro professor disse que os esforços que eu fazia, sendo alguém com deficiência visual e pesquisando química, em atos heroicos (João).

Sim, principalmente em trabalho em grupo. O Grupo me deixou pra fazer sozinho um vídeo de apresentação. O professor reclamou que eu não apareci no vídeo (minha imagem) e reclamou que eu não interagi com o slide. Tirando isso que aconteceu esse semestre não sei dizer, porque o capacitismo está introjetado, e como meu diagnostico é recente estou meio perdido (Lucas).

Me deparei em um dos semestres com uma PED designada para aula corporal que teve ações extremamente capacitistas comigo, tentamos, eu e minha turma, conversar com ela, levamos o assunto a coordenação, mas a resposta da PED foi muito negativa em relação ao acontecido. Então precisei solicitar diretamente a coordenação para que eu não fizesse as aulas sem que afetasse e felizmente a coordenação aceitou, então não participei das aulas. Fora outras pequenas ações e capacitistas e assistencialistas como me parabenizarem por simplesmente realizar as atividades práticas da aula me colocando num lugar de “exemplo” para os outros alunos (Giovana).

De fato, essas declarações reforçam as barreiras atitudinais e falas, ações e concepções capacitistas quando falamos em pessoas com deficiência ocupando espaços. Nesse sentido, “a formação dos professores precisa ser pensada para além do campo cognitivo “(...) pois envolve valores, atitudes, ação, compromisso político de todos os atores responsáveis, além de competência pedagógica” (SILVA, 2015, p.113 *apud* LUZ, 2018, p. 118), que indica a centralidade das questões atitudinais.

Os depoimentos dos estudantes público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva (PAEE-EI) denunciam a invisibilidade a qual esses estudantes enfrentam nas universidades como um todo, ainda que com o

recorte para a Unicamp. O esquecimento e a marginalização do PAEE nas universidades acontecem desde o ingresso, durante o processo seletivo excludente e segregatório, até as barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais, informacionais e pedagógicas que precisam enfrentar quando estudantes universitários.

Em face do exposto, defendemos a urgência de uma organização de um Núcleo de Acessibilidade na Unicamp e, para além disso, que essa luta seja pauta de toda a comunidade, com o protagonismo das pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, mas com a participação e atuação de toda a instituição para a promoção de uma universidade inclusiva. Nessa perspectiva, entendemos que identificar as especificidades dos estudantes universitários na matrícula, por exemplo, principalmente no que diz respeito às necessidades educacionais especiais, corrobora para realização de ações que atendam às demandas dos estudantes PAEE, do ingresso à sua formação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À vista do crescimento do PAEE nas instituições de ensino superior, especialmente na graduação, tal como da intensificação das produções científicas focalizadas na temática da inclusão no ensino superior, neste trabalho buscamos identificar as condições de ingresso e permanência do PAEE na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Para tanto, objetivamos compreender as condições de ingresso e permanência dos estudantes PAEE-EI matriculados nos cursos de graduação da Unicamp em conformidade com as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI), de 2008, enquanto política pública de efetivação do direito social de acesso e permanência na educação superior. Nesse sentido, entendemos que a discussão sobre o histórico e as políticas desenvolvidas na Unicamp ao longo dos anos a respeito da temática da inclusão do PAEE na universidade, bem como a participação dos setores nos questionários, se mostraram decisivas na elaboração e construção dessa compreensão.

A discussão do ingresso e da permanência do PAEE no ensino superior enquanto direito social ocorreu a partir da utilização da história da legislação brasileira debruçando-se no desenvolvimento de políticas educacionais favoráveis à inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, até chegarmos à PNEE-PEI, em 2008, que acreditamos ter atingido a organização formal e legislativa da educação inclusiva.

Além disso, as argumentações apresentadas e manifestadas nas produções bibliográficas retomadas evidenciam que é crescente o número de estudantes PAEE nas instituições de ensino superior brasileiras; no entanto, esse número ainda é mínimo quando comparado ao total de matriculados no ensino superior, correspondendo a menos de 1% (0,56%) dos estudantes. Essa ocupação, ainda que pequena, tem gerado trabalhos interessantes no âmbito das universidades – com destaque às federais – no tocante à eliminação de barreiras e promoção de acessibilidade aos estudantes PAEE.

Com relação à verificação e análise de políticas, programas e ações a partir dos depoimentos de gestores e de administrações superiores dos cursos de graduação, as participações nos questionários comprovaram que houve avanços,

mas que, sobretudo, há muitas questões e demandas que ainda não são atendidas pelos setores de ingresso, no que concerne à participação plena dos candidatos PAEE ao vestibular, e de matrícula, com respeito à identificação desses estudantes.

A identificação junto aos gestores universitários da Comvest e da DAC do número de estudantes PAEE ingressaram nos cursos de graduação da Unicamp evidenciou que há um foco nos estudantes com deficiência, estando ausentes os dados com respeito aos estudantes com transtorno do espectro autista e com altas habilidades/superdotação. Destacamos, também, que as respostas da Comvest demonstraram falhas na coleta de dados e na identificação do PAEE, que é restrita à autodeclaração. Além disso, relembramos a não participação da PRG.

No que concerne à participação dos coordenadores e estudantes, reiteramos que o número de participantes foi menor do que o esperado, mas que acreditamos ter construído reflexões importantes com base nos depoimentos concebidos, em especial aos dos estudantes, uma vez que trouxeram a perspectiva de quem lida, todos os dias, com barreiras para o convívio e a participação em sociedade.

A hipótese inicial de que a Unicamp ainda não contempla as necessidades e demandas educacionais de seus estudantes PAEE foi validada diante das declarações de vivências dos participantes, que relataram o enfrentamento de situações capacitistas durante a trajetória acadêmica. As respostas dos demais setores corroboraram para essa compreensão, uma vez que os espaços da Unicamp pesquisados carecem de materiais, equipamentos, recursos e políticas internas que se dediquem à inclusão e à promoção de acessibilidade ao PAEE.

Nesse sentido, verificamos que as condições de ingresso e permanência do público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva nos cursos de graduação da Unicamp são limitadas e dispõem de barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais, informacionais e pedagógicas, já que faltam materiais e recursos, e que as pessoas da universidade ainda têm atitudes e discursos capacitistas.

O levantamento bibliográfico-documental oportunizou o conhecimento dos trabalhos e concepções que têm contribuído à temática da educação especial na perspectiva inclusiva, bem como nos fez pensar a respeito das possibilidades de políticas e práticas inclusivas a serem realizadas na Unicamp.

Os questionários semiestruturados se configuraram, sem dúvidas, como parte essencial do estudo, nos quais as problemáticas e condições do PAEE foram

escancaradas, tanto pela falta de acessibilidade quanto pelo excesso de barreiras, nessa retroalimentação. Além de essenciais, também foram desafiadores, tendo em vista, primeiramente, as dificuldades em encontrar os sujeitos de pesquisa e, num segundo momento, a complexidade e grandiosidade das falas e dos depoimentos obtidos.

Reconhecemos, também, como limites deste estudo, todo o contexto da pandemia do COVID-19 que se instaurou no Brasil e em todo o mundo, neste último ano. Essa situação enfrentada, especialmente no Brasil, em que observamos diversas adversidades e temos dedicado esforços no confronto ao negacionismo do governo federal; Isso, sem dúvidas, se apresentou como um obstáculo na comunicação com os sujeitos da pesquisa, que ficou restrita ao cenário virtual. Por essa razão, perdemos trocas, partilhas e experiências, que não puderam ser concretizadas no limite deste trabalho.

Por fim, acreditamos na potencialidade deste estudo como uma manifestação e um olhar atento ao que tem acontecido nas instituições de ensino superior no que se refere ao ingresso, à permanência, à promoção de acessibilidade e à eliminação de barreiras às pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

As reflexões e discussões evidenciaram que a participação do PAEE no ensino superior vem aumentando nos últimos anos, pautadas no avanço da legislação e demais políticas inclusivas a níveis nacional e mundial. Não obstante, a Unicamp apresenta dificuldades e limitações a respeito da garantia de condições de ingresso e permanência do PAEE em seus cursos de graduação, decorrentes da ausência de políticas internas efetivas, de formação de professores e da percepção da concepção de deficiência por toda a comunidade universitária para garantir, verdadeiramente, a participação integral das pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação na Unicamp.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBINO, Ivone Braga; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. **Inclusão do Estudante com Deficiência no Ensino Superior**: algumas reflexões. Revista INTERFACE-UFRN/CCSA, v. 8, n. 2, p. 42-55, 2011.

ALCOBA, Susie de Araújo Campos. **Estranhos no ninho**: a inclusão de alunos com deficiência na Unicamp. Tese (Doutorado). 231f. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008.

ALVES, Denise Soares da Silva. **Uma análise da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no município de Jundiá**. Tese (Mestrado). 279f. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2014.

ANACHE, Alexandra Ayach; ROVETTO, Sabrina Stella Maris; OLIVEIRA, Regiane Alves de. **Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior**. Revista Educação Especial, v. 27, n. 49, p. 299-311, 2014.

BITTENCOURT, Zélia Zilda Lourenço de Camargo; CAMARGO, Francine Lopes de. **Percepções do estudante com necessidades**. Revista Serviço Social & Saúde. UNICAMP Campinas, v. IX, n. 10, Dez.

BRASIL. **Decreto Federal nº 42.728, de 20 de dezembro de 1957**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1957. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-42728-3-dezembro-1957-381323-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 20 maio 2020.

BRASIL. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1961.

BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1971.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994b. (Série Institucional, 1).

BRASIL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 31 de dez.1996.

BRASIL. **Censo da Educação Especial de 2000 e 2005**: evolução da educação especial no Brasil. Dados Estatísticos por estado das matrículas na educação especial. Brasília: INEP, 2000 e 2005.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172, de 10 de janeiro de 2001. Brasília, 2001.

BRASIL. **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.

BRASIL **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.

BRASIL. MEC. **Decreto n. 5.626 - Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior de 2007**: alunos portadores de necessidades especiais: Dados Estatísticos por cursos de graduação presenciais, por Instituição da Educação Superior. Brasília: INEP, 2007.

BRASIL. **Política Educacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

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., 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm>. Acesso em 14 de abril de 2021.

BRASIL. **Censo da Educação Superior**. Notas Estatísticas. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Censo da Educação Superior**. Notas Estatísticas. Brasília: MEC, 2019.

BRITO, Angélica Elisabete Costa Arcanjo de; QUIRINO, Danielle Lobo da Cunha; PORTO, Livia Carolina de Medeiros. **Educação especial e inclusiva no ensino superior**. Revista de Educação, v. 16, n. 20/21, 2013.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. **Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro**: histórico, políticas e práticas/Inclusion of Special Education's target audience in Brazilian Higher Education: History, policies and practices. Revista de Educação PUC-Campinas, v. 22, n. 3, p. 371-387, 2017

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; SANTOS, Bruno Carvalho dos. **Instrumentos informatizados institucionais para a identificação de necessidades educacionais de estudantes universitários**. Inclusão Social, v. 11, n. 1, 2017.

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, n. SPE. 3, p. 55-70, 2017.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; SANTOS, Vivian; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Educação especial na educação superior**: podemos falar em democratização do acesso?. Educação e Fronteiras, v. 8, n. 23, p. 111-126, 2018.

CARVALHO, Beatriz Ferreira. **A temática capacitismo na bibliografia acadêmica e a inserção dessa discussão nas mídias sociais por influenciadores com deficiência**. Trabalho de Conclusão de Curso. FE/Unicamp. Campinas: 2021.

CASTRO, Sabrina Fernandes de; ALMEIDA, Maria Amelia. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 20, n. 2, p. 179-194, 2014.

DIAS, Adriana. **Por uma genealogia do capacitismo**: da eugenia estatal a narrativa capacitista social. Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPcD/Diversitas/USP Legal – São Paulo, junho/2013.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência?**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos; 324).

FAÉ, Monick Barbosa Ribeiro. **Acesso à Educação Superior**: o ponto de vista dos alunos do ensino médio com necessidades educacionais especiais. 2015. 91f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) - Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES. 2015.

JANNUZZI, Gilberta de M. **A educação do deficiente no Brasil**. Campinas, SP: Autores associados, 2017.

JESUS, Ágatha Christina de. **Política do Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (PAAIS)**: estudo de implementação nos anos de 2015 e 2016. 2017. 42f. Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas, 2017.

LUZ, Katariny Labore Barbosa da. **Os caminhos da política de acessibilidade da UFG como afirmação dos direitos das pessoas com deficiência**. 2018. 172f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos. Goiânia, 2018.

MACHADO, Jardel Pelissari; PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. **Do Nada ao Tudo**: políticas públicas e a educação especial brasileira. **Educação & Realidade**, v. 37, n. 1, p. 273-294, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. (2002). **A educação especial no Brasil**: da exclusão à inclusão escolar. Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. Disponível em: <https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1441311060.pdf>. Acesso em 03 maio 2020.

MAZZONI, Alberto Angel; TORRES, Elisabeth Fátima; COELHO, Walkiria Sampaio. **Análise da participação de candidatos portadores de deficiência nos vestibulares da UEM**. In: Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 2., 1999, Londrina, PR. Resumos... Londrina, 1999.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **Educação Especial no Brasil**: desenvolvimento histórico. Cadernos de história da educação, v. 7, p. 29-42, 2008.

MOEHLECKE, S. **Ação afirmativa no ensino superior**: entre a excelência e a justiça racial. *Educação e Sociedade*, v.25, n.88, p.757-776, 2004.

MOREIRA, Laura Ceretta; BOLSANELLO, Maria Augusta; SEGER, Rosangela Gehrke. **Ingresso e permanência na Universidade**: alunos com deficiências em foco. *Educ Rev.* 2011; 41:125-43.

NEVES, Libéria Rodrigues; RAHME, Mônica Maria Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. *Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva*. **Educ. Real**, 2019.

PIRES, Cláudia Regina; LOPES, Maria Elisabeth; OLIVA FILHO, Sergio Muniz. **Projeto USP Legal**: propondo uma política da USP referida à deficiência. In: Seminário ATIID - Acessibilidade, Tecnologia da Informação e Inclusão Digital, 2., 2003, São Paulo, SP. Anais. São Paulo: USP, 2003.

QUEIROZ, Artur de Medeiros. **História da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais: desafios e perspectivas na educação inclusiva**. In: EDUCERE - XV Congresso Nacional de Educação. Grupo de Trabalho – Educação e Direitos Humanos. 2015, p. 29076-29086.

RODRIGUES, Flavia Ferreira; SILVEIRA, Maria Lucimar A. S. A inclusão dos alunos com deficiência no ensino superior. In: COSTA, Vanderlei Balbino; RODRIGUES, Vânia Ramos. (Orgs). **Novos horizontes sobre inclusão escolar**: múltiplos olhares. Curitiba: CRV, 2017. p.125-138.

ROMERO, Ana Paula Hamerski. **Análise da política pública brasileira para a educação especial na década de 1990**: Configuração do atendimento e atuação do terceiro setor. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá. 217f. Maringá, 2006.

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

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

SILVA, Paloma Fernandes de Oliveira da. **Inclusão na universidade**: Um estudo sobre ações afirmativas/inclusivas na Unicamp. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas, 2007.

SILVA, R. H. dos R. **Tendências teórico-filosóficas das teses em educação especial desenvolvidas nos cursos de doutorado em educação e educação física do Estado de São Paulo (1985-2009)**. Doutorado (Doutorado em Educação) – Departamento de Filosofia e História da Educação, Universidade Estadual de Campinas. 390f. Campinas, 2013.

SOUZA, Bárbara Ceotto. **A formação de professores para a diferença**: um estudo sobre os cursos de licenciatura da Unicamp e suas implicações em educação inclusiva. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2019.

UNICAMP. **Planejamento Estratégico**. Proposto pela COPEI-Comissão de Planejamento Estratégico e aprovado pelo Conselho Universitário – Deliberação CONSU 437/03 e 405/04. Campinas, 2004. Disponível em: <https://www.geplanes.cgu.unicamp.br/geplanes/static/planes/Planes_2004.pdf>. Acesso em 24 de março de 2021.

UNICAMP. **Resolução GR nº 020/2006**, de 03 de abril de 2006. Constitui Grupo de Trabalho para implementação de programa de inclusão de pessoas com deficiência no âmbito universitário.

UNICAMP. **Resolução GR-47/2017**, de 17 de agosto de 2017. Constitui o Grupo de Trabalho Incluir.

UNICAMP. **Deliberação CONSU-A-032/2017**, de 21 de novembro de 2017.

UNICAMP. **Resolução GR-046/2018**, de 29 de novembro de 2018. Constitui o Observatório de Direitos Humanos.

UNICAMP. **Resolução GR-015/2019**, de 03 de abril de 2019. Dispõe sobre a criação da Comissão Assessora de Acessibilidade da Universidade Estadual de Campinas.

APÊNDICES

Questionário do setor de ingresso (Comvest)

Seção 2 de 3

Dados pessoais e profissionais

Descrição (opcional)

1) Nome: *

Texto de resposta curta

2) Formação acadêmica: *

Texto de resposta curta

3) Cargo e função na Universidade: *

Texto de resposta curta

4) Comente sobre sua carreira na Universidade – Do seu ingresso ao cargo que exerce atualmente: *

Texto de resposta longa

Seção 3 de 3

Sobre ingresso nos cursos de graduação da Instituição e os estudantes público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva

Nas questões a seguir, o público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva será representado pela sigla PAEE-EI

5) Dados do último vestibular:

Descrição (opcional)

5.1) Período de realização?

Texto de resposta curta

5.2) Total de candidatos inscritos?

Texto de resposta curta

5.3) Total de vagas disponibilizadas?

Texto de resposta curta

6) Na comissão do processo seletivo há algum profissional com formação específica no campo de conhecimento da Educação Especial e/ou Educação Inclusiva?

- Não
- Não sei
- Sim

6.1) Caso sim, qual a formação inicial e quais as principais funções desse(s) profissional(is)?

Texto de resposta longa
.....

7) O edital e o manual do candidato apresentam, de forma clara, as orientações aos candidatos PAEE-EI (pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e superdotação/altas habilidades)?

- Não
- Não sei
- Sim

7.1) Sobre essas orientações, há:

Descrição (opcional)

7.1.1) Ficha de inscrição incluindo documentos que comprovem a especificidade?

- Sim
- Não
- Em processo de implantação
- Não sei

7.1.2) Especificação das condições de acessibilidade que a instituição oferece e que condições não oferece (Exemplos, condições de acessibilidade; Recursos tecnológicos e profissionais com formação para o atendimento especializado; serviços e atendimento educacional especializado; tempo adicional, para a realização das provas; recursos de acessibilidade disponibilizados durante as provas; recursos e equipamentos que o candidato poderá trazer consigo e utilizar durante as provas)?

- Sim
- Não
- Em processo de implantação
- Não sei

7.1.2.1) Caso sim, qual(is) as condições de acessibilidade que a instituição oferece? E qual(is) condições a instituição não oferece ?

Texto de resposta longa
.....

7.1.3) Requerimento do candidato, para a solicitação das condições de acessibilidade?

- Sim
- Não
- Em processo de implantação
- Não sei

7.1.4) Critérios de correção e flexibilidade na avaliação a serem adotados pela comissão do processo seletivo?

- Sim
- Não
- Em processo de implantação
- Não sei

8) Das condições de acessibilidade, há:

Descrição (opcional)

8.1) Tradutor(es) e intérprete(s) de língua de sinais/língua portuguesa?

- Não
- Não sei
- Em processo de implantação
- Sim

8.2) Provas em LIBRAS?

- Não
- Não sei
- Em processo de implantação
- Sim

8.3) Filmagem de respostas em língua de sinais?

- Não
- Não sei
- Em processo de implantação
- Sim

8.4) Flexibilização na correção das provas escritas?

- Não
- Não sei
- Em processo de implantação
- Sim

8.5) Ampliação do tempo de realização das provas?

- Não
- Não sei
- Em processo de implantação
- Sim

8.6) Salas especiais (ou de fácil acesso)

- Não
- Não sei
- Em processo de implantação
- Sim

8.7) Provas com fonte ampliada?

- Não
- Não sei
- Em processo de implantação
- Sim

8.8) Lupas?

- Não
- Não sei
- Em processo de implantação
- Sim

8.9) Outros recursos ópticos especiais. Quais?

Texto de resposta longa

8.10) Provas em Braille?

- Não
- Não sei
- Em processo de implantação
- Sim

8.11) Sorobã?

- Não
- Não sei
- Em processo de implantação
- Sim

8.12) Máquina de datilografia comum?

- Não
- Não sei
- Em processo de implantação
- Sim

8.13) Máquina de datilografia Braille?

- Não
- Não sei
- Em processo de implantação
- Sim

8.14) Computador com Sintetizador (DOS VOX ou outro software leitor de tela)?

- Não
- Não sei
- Em processo de implantação
- Sim

8.15) Espaços físicos e mobiliários acessíveis?

- Não
- Não sei
- Em processo de implantação
- Sim

8.16) Ledores?

- Não
- Não sei
- Em processo de implantação
- Sim

8.17) Auxílio de escribas para transcrição das respostas (assistência fiscal)?

- Não
- Não sei
- Em processo de implantação
- Sim

8.18) Gravação de prova oral, redação, etc?

- Não
- Não sei
- Em processo de implantação
- Sim

8.19) Orientações específicas aos coordenadores e fiscais das provas?

- Não
- Não sei
- Em processo de implantação
- Sim

8.20) Outros? Especifique:

Texto de resposta longa
.....

9) Na instituição há reserva de vagas para as pessoas PAEE-EI (pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e superdotação/altas habilidades)?

- Sim
- Em processo de implantação
- Não
- Não sei

9.1) Caso sim, qual o percentual e/ou quantidade?

Texto de resposta longa
.....

9.2) Caso sim, esta foi implementada a partir de que ano?

Texto de resposta curta
.....

9.3) Houve aumento de inscrições no processo seletivo de pessoas PAEE-EI (pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e superdotação/altas habilidades) a partir da implementação das cotas?

Texto de resposta longa
.....

9.5) Caso em processo de implantação, qual o percentual e/ou quantidade prevista?

Texto de resposta curta
.....

9.6) Caso em processo de implantação, qual a previsão para implementação da reserva de vagas?

Texto de resposta longa
.....

10) Quantos candidatos PAEE-EI (pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e superdotação/altas habilidades) se inscreveram no vestibular/processo seletivo no ano de 2020?

Texto de resposta longa
.....

10.1) Desses, quantos são estudantes com altas habilidades/superdotação?

Texto de resposta curta
.....

10.2) Desses, quantos são estudantes com transtorno do espectro autista?

Texto de resposta longa
.....

10.3) Desses, quantos eram estudantes com deficiência?

Texto de resposta curta
.....

10.4) Segundo a categorização do censo da educação superior, quantos dos candidatos com deficiência apresentavam:

Descrição (opcional)

10.4.1) Surdez:

Texto de resposta curta
.....

10.4.2) Deficiência auditiva:

Texto de resposta curta
.....

10.4.3) Cegueira:

Texto de resposta curta

10.4.4) Baixa visão ou visão subnormal:

Texto de resposta curta

10.4.5) Surdocegueira:

Texto de resposta curta

10.4.6) Deficiência física:

Texto de resposta curta

10.4.7) Deficiência intelectual:

Texto de resposta curta

10.4.8) Deficiência múltipla:

Texto de resposta curta

11) Dos candidatos inscritos no vestibular/processo seletivo que declaram ser público alvo da EE-EI (pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e superdotação/altas habilidades), quantos compareceram as provas?

Texto de resposta curta

12) Dos candidatos PAEE-EI que realizaram as provas, quantos foram aprovados?

Texto de resposta curta

13) Dos candidatos PAEE-EI aprovados, quantos se matricularam e em quais cursos?

Texto de resposta curta

14) Você poderia indicar alguns estudantes PAEE-EI (pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e superdotação/altas habilidades) da Instituição que pudessem responder a uma entrevista sobre esse assunto (Nome e formas de contato)?

Texto de resposta longa

15) Comente e avalie a Lei 13.409 de 28/12/2016 "Lei de Cotas" (gestor da UFG) ou comente e avalie o artigo 15 da Deliberação CONSU-A-032/2017, de 21/11/2017, que trata da constituição de um GT para estudar a adoção de bonificação no Vestibular Unicamp para candidatos com deficiência (gestor da Unicamp)?

Texto de resposta longa

15) Comente e avalie a Lei 13.409 de 28/12/2016 "Lei de Cotas" (gestor da UFG) ou comente e avalie o artigo 15 da Deliberação CONSU-A-032/2017, de 21/11/2017, que trata da constituição de um GT para estudar a adoção de bonificação no Vestibular Unicamp para candidatos com deficiência (gestor da Unicamp)?

Texto de resposta longa
.....

16) Comente e avalie os trabalhos da Comissão Interdisciplinar de Verificação da Condição de Deficiência (apenas o gestor da UFG)?

Texto de resposta longa
.....

17) Apresente suas considerações e/ou sugestões em relação a outros aspectos que não tenham sido complementados nesse questionário (inclusive mencionando outras ações, serviços e/ou recursos que porventura não foram citados)?

Texto de resposta longa
.....

18) Você tem algum material impresso, ou digital, sobre o vestibular (ou processo seletivo) que poderia ser disponibilizado (folder de divulgação, resumos, livros, legislação específica etc)? Caso sim, como podemos acessá-lo?

Texto de resposta longa
.....

Questionário do setor de matrículas (DAC)

Seção 2 de 3

Dados pessoais e profissionais

Descrição (opcional)

1) Nome *

Texto de resposta curta

2) Formação acadêmica *

Texto de resposta curta

3) Cargo e função na Universidade *

Texto de resposta curta

4) Comente sobre sua carreira na Universidade – Do seu ingresso ao cargo que exerce atualmente *

Texto de resposta longa

Sobre matrículas nos cursos de graduação da Instituição e os estudantes público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva

Nas questões a seguir, o público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva será representado pela sigla PAEE-EI

5) Quantos estudantes a Universidade tem atualmente na graduação?

Texto de resposta curta

5.1) Desses, quantos são estudantes PAEE-EI (pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e superdotação/altas habilidades)?

Texto de resposta curta

5.2) Dos estudantes PAEE-EI, quantos são estudantes com altas habilidades/superdotação?

Texto de resposta curta

5.3) Dos estudantes PAEE-EI, quantos são estudantes com transtorno do espectro autista?

Texto de resposta curta

5.4) Dos estudantes PAEE-EI, quantos são estudantes com deficiência?

Texto de resposta curta

5.5) Segundo a categorização do censo da educação superior, quantos dos estudantes com deficiência apresentam:

Descrição (opcional)

5.5.1) Surdez:

Texto de resposta curta

5.5.2) Deficiência auditiva:

Texto de resposta curta

5.5.3) Cegueira:

Texto de resposta curta
.....

5.5.4) Baixa visão ou visão subnormal:

Texto de resposta curta
.....

5.5.5) Surdocegueira:

Texto de resposta curta
.....

5.5.6) Deficiência física:

Texto de resposta curta
.....

5.5.7) Deficiência intelectual:

Texto de resposta curta
.....

5.5.8) Deficiência múltipla:

Texto de resposta curta
.....

6) Quantos estudantes colaram grau no ano de 2019?

Texto de resposta curta
.....

6.1) Desses, quantos eram estudantes PAEE-EI (pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e superdotação/altas habilidades)?

Texto de resposta curta
.....

6.2) Dos estudantes formandos e PAEE-EI, quantos eram estudantes com altas habilidades/superdotação?

Texto de resposta curta
.....

6.3) Dos estudantes formandos e PAEE-EI, quantos eram estudantes com transtorno do espectro autista?

Texto de resposta curta
.....

6.4) Dos estudantes formandos e PAEE-EI, quantos eram estudantes com deficiência?

Texto de resposta curta
.....

6.5) Segundo a categorização do censo da educação superior, quantos dos estudantes formandos e com deficiência apresentavam:

Descrição (opcional)

6.5.1) Surdez:

Texto de resposta curta
.....

6.5.2) Deficiência auditiva:

Texto de resposta curta
.....

6.5.3) Cegueira:

Texto de resposta curta
.....

6.5.4) Baixa visão ou visão subnormal:

Texto de resposta curta
.....

6.5.5) Surdocegueira:

Texto de resposta curta
.....

6.5.6) Deficiência física:

Texto de resposta curta
.....

6.5.7) Deficiência intelectual:

Texto de resposta curta
.....

6.5.8) Deficiência múltipla:

Texto de resposta curta
.....

7) Como é feita a identificação dos estudantes PAEE-EI na Universidade:

Descrição (opcional)

7.1) Dos estudantes com deficiência?

Texto de resposta curta

7.2) Dos estudantes com transtorno do espectro autista?

Texto de resposta curta

7.3) Dos estudantes com superdotação/altas habilidades?

Texto de resposta curta

8) Quantos cursos de graduação são ofertados na Universidade?

Texto de resposta curta

8.1) Em quantos há estudantes PAEE-EI (pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e superdotação/altas habilidades) matriculados?

Texto de resposta curta

8.2) E segundo as especificidades – deficiência, transtorno do espectro autista e superdotação/altas habilidades?

Texto de resposta curta

8.3) Quais são esses cursos?

Texto de resposta longa

9) Houve mudanças nos aspectos referentes a acessibilidade informacional e comunicacional dos sistemas acadêmicos da instituição para garantir a acessibilidade e inclusão dos estudantes PAEE-EI (pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e superdotação/altas habilidades)?

- Não
- Não sei
- Sim

9.1) Caso sim, qual(is)?

Texto de resposta longa

10) Adequação arquitetônica

- Não
- Não sei
- Em processo de implantação
- Sim

10.1) Caso sim e/ou em processo de implantação, qual(is)?

Texto de resposta longa

11) Aquisição de equipamentos

- Não
- Não sei
- Sim
- Em processo de implantação

11.1) Caso sim e/ou em processo de implantação, qual(is)?

Texto de resposta longa

12) Adequação ou aquisição de mobiliários acessíveis

- Não
- Não sei
- Em processo de implantação
- Sim

12.1) Caso sim e/ou em processo de implantação, qual(is)?

Texto de resposta longa

13) Cursos de formação, aperfeiçoamento, capacitação ou sensibilização aos coordenadores e técnicos administrativos

- Não
- Não sei
- Em processo de implantação
- Sim

13.1) Caso sim e/ou em processo de implantação, qual(is)?

Texto de resposta longa
.....

14) Nos sistemas acadêmicos, há algum módulo para inserção dos planejamentos de estudo de caso, que registre e arquive o plano de atendimento educacional especializado?

- Sim
- Não
- Em processo de implantação
- Não sei

14.1) Caso sim e/ou em processo de implantação, exemplifique:

Texto de resposta longa
.....

15) Há estratégias de adequação curricular?

- Não
- Não sei
- Em processo de implantação
- Sim

15.1) Caso sim e/ou em processo de implantação, exemplifique:

Texto de resposta longa
.....

16) Há a previsão das condições de acessibilidade nas atividades de registro acadêmico (matrícula, rematrícula, etc)?

- Não
- Não sei
- Em processo de implantação
- Sim

16.1) Caso sim e/ou em processo de implantação, exemplifique:

Texto de resposta longa
.....

17) Você considera que a Instituição é acessível aos estudantes PAEE-EI (pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e superdotação/altas habilidades)? Por quê?

Texto de resposta longa
.....

18) O que ainda pode ser feito pela Instituição para garantir o acesso, a permanência e o desenvolvimento dos estudantes PAEE-EI (pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e superdotação/altas habilidades) no ensino superior, no que diz respeito as atividades do Setor de Matrículas/Registro Acadêmico?

Texto de resposta longa

19) Você poderia indicar alguns estudantes PAEE-EI (pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e superdotação/altas habilidades) da instituição que pudessem responder a uma entrevista sobre esse assunto? (Nome e formas de contato)

Texto de resposta longa

20) Apresente suas considerações e/ou sugestões em relação a outros aspectos que não tenham sido contemplados nesse questionário (inclusive mencionando outras ações, serviços e/ou recursos que por ventura não foram citados)

Texto de resposta longa

21) Você tem algum material impresso, ou digital, sobre projetos, programas, políticas de acessibilidade do Setor de Matrículas/Registro Acadêmico que poderia ser disponibilizado (folder de divulgação, resumos, livros, legislação específica etc)? Caso sim, como podemos acessá-los?

Texto de resposta longa

Questionário dos coordenadores

Seção 2 de 5

Dados pessoais e profissionais

Descrição (opcional)

1) Instituição/Sigla: *

Texto de resposta curta

2) Curso/Sigla: *

Texto de resposta curta

3) Nome do(a) Coordenador(a) do Curso: *

Texto de resposta curta

4) Formação acadêmica: *

Texto de resposta curta

5) Telefone para contato: *

Texto de resposta curta

6) Endereço eletrônico do curso: *

Texto de resposta curta

Seção 3 de 5

Sobre os estudantes público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e os temas da educação especial e/ou educação inclusiva nos cursos de graduação

Nas questões a seguir, o público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva será representado pela sigla PAEE-EI

7) Quantos estudantes o Curso (graduação) tem atualmente?

Texto de resposta curta

7.1) Dos estudantes do curso, quantos são estudantes PAEE-EI (pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e superdotação/altas habilidades)?

Texto de resposta curta

7.2) Dos estudantes PAEE-EI, quantos são estudantes com altas habilidades/superdotação?

Texto de resposta curta

7.3) Dos estudantes PAEE-EI, quantos são estudantes com transtorno do espectro autista?

Texto de resposta curta

7.4) Dos estudantes PAEE-EI, quantos são estudantes com deficiência?

Texto de resposta curta

7.5) Segundo a categorização do censo da educação superior, quantos dos estudantes com deficiência apresentam:

Descrição (opcional)

7.5.1) Surdez:

Texto de resposta curta

7.5.2) Deficiência auditiva:

Texto de resposta curta

7.5.3) Cegueira:

Texto de resposta curta

7.5.4) baixa visão ou visão sub-normal:

Texto de resposta curta

7.5.5) Surdocegueira:

Texto de resposta curta

7.5.6) Deficiência física:

Texto de resposta curta

7.5.7) Deficiência intelectual:

Texto de resposta curta

7.5.8) Deficiência múltipla:

Texto de resposta curta

8) Quantos estudantes do Curso colaram grau no ano de 2019?

Texto de resposta curta

8.1) Dos estudantes formandos, quantos eram estudantes PAEE-EI (pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e superdotação/altas habilidades)?

Texto de resposta curta

8.2) Dos estudantes PAEE-EI, quantos eram estudantes com altas habilidades/superdotação?

Texto de resposta curta

8.3) Dos estudantes PAEE-EI, quantos eram estudantes com transtorno do espectro autista?

Texto de resposta curta

8.4) Dos estudantes PAEE-EI, quantos eram estudantes com deficiência?

Texto de resposta curta

8.5) Segundo a categorização do censo da educação superior, quantos dos estudantes com deficiência e formandos em 2019 apresentam:

Descrição (opcional)

8.5.1) Surdez:

Texto de resposta curta

8.5.2) Deficiência auditiva:

Texto de resposta curta

8.5.3) Cegueira:

Texto de resposta curta

8.5.4) Baixa visão ou visão sub-normal:

Texto de resposta curta

8.5.5) Surdocegueira:

Texto de resposta curta

8.5.6) Deficiência física:

Texto de resposta curta

8.5.7) Deficiência intelectual:

Texto de resposta curta

8.5.8) Deficiência múltipla:

Texto de resposta curta

9) Como é feita a identificação dos estudantes PAEE-EI no Curso:

Descrição (opcional)

9.1) Estudantes com deficiência?

Texto de resposta longa

9.2) Estudantes com transtorno do espectro autista?

Texto de resposta longa

9.3) Estudantes com superdotação/altas habilidades?

Texto de resposta longa

10) Quantas disciplinas relacionadas à temática da educação especial na perspectiva educação inclusiva são oferecidas no curso de graduação que você coordena?

Texto de resposta curta

10.1) Quais são essas disciplinas?

Texto de resposta longa

10.2) Dessas, quais são obrigatórias? E optativas?

Texto de resposta longa

11) Há alguma legislação e/ou normativa própria do Curso específica sobre as ações, os recursos e os serviços especializados oferecidos aos estudantes PAEE-EI (pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e superdotação/altas habilidades)?

Não

Sim

11.1) Caso sim, qual(is)? Sobre o que ela(s) dispõe(m)?

Texto de resposta longa

12) Há uma estrutura acadêmica no Curso de ofertas de recursos, serviços e atendimento especializado aos estudantes PAEE-EI (pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e superdotação/altas habilidades)?

- Não
- Não sei
- Sim

12.1) Caso sim, qual(is)?

Texto de resposta longa

13) Há núcleo de acessibilidade, núcleo especializado, serviço ou programa na Universidade?

- Não
- Não sei
- Em processo de implantação
- Sim

13.1) Caso sim, qual(is)?

Texto de resposta longa

Seção 4 de 5

Sobre recursos e equipamentos de acessibilidade disponíveis para uso dos estudantes público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva

Nas questões a seguir, o público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva será representado pela sigla PAEE-EI

14) Há máquina(s) de datilografia Braille (portátil)?

- Não
- Não sei
- Em processo de implantação
- Sim

14.1) Caso sim, informe a quantidade?

Texto de resposta curta

15) Há máquina(s) Braille de grande porte?

- Não
- Não sei
- Em processo de implantação
- Sim

15.1) Caso sim, informe a quantidade?

Texto de resposta curta

16) Há impressora(s) Braille?

- Não
- Não sei
- Em processo de implantação
- Sim

16.1) Caso sim, informe a quantidade?

Texto de resposta curta

17) Há computador(es) com Sintetizador (DOS VOX ou outro software leitor de tela)?

- Não
- Não sei
- Em processo de implantação
- Sim

17.1) Caso sim, informe a quantidade?

Texto de resposta curta

18) Há gravador(es) de voz?

- Não
- Não sei
- Em processo de implantação
- Sim

18.1) Caso sim, informe a quantidade?

Texto de resposta curta

19) Há equipamento(s) para ampliação da fonte de textos para atendimento a alunos com baixa visão ou visão subnormal (software de ampliação tela)?

- Não
- Não sei
- Em processo de implantação
- Sim

19.1) Caso sim, informe a quantidade?

Texto de resposta curta
.....

20) Há fotocopidora(s) que amplie(m) textos?

- Não
- Não sei
- Em processo de implantação
- Sim

20.1) Caso sim, informe a quantidade?

Texto de resposta curta

21) Há lupas ou tele-lupas?

- Não
- Não sei
- Em processo de implantação
- Sim

21.1) Caso sim, informe a quantidade?

Texto de resposta curta
.....

22) Há régua de leitura?

- Não
- Não sei
- Em processo de implantação
- Sim

22.1) Caso sim, informe a quantidade?

Texto de resposta curta
.....

23) Há scanner acoplado a um computador?

- Não
- Não sei
- Em processo de implantação
- Sim

23.1) Caso sim, informe a quantidade?

Texto de resposta curta
.....

24) Há acervo(s) bibliográfico(s) em fitas de áudio?

- Não
- Não sei
- Em processo de implantação
- Sim

24.1) Caso sim, informe a quantidade?

Texto de resposta curta
.....

25) Há acervo(s) bibliográfico(s) dos conteúdos básicos em Braille?

- Não
- Não sei
- Em processo de implantação
- Sim

25.1) Caso sim, informe a quantidade?

Texto de resposta curta
.....

26) Há outro(s) recurso(s) ópticos especiais. Quais?

- Não
- Não sei
- Em processo de implantação
- Sim

26.1) Caso sim, informe a quantidade e quais são eles?

Texto de resposta longa
.....

27) Há filmadora(s)?

- Não
- Não sei
- Em processo de implantação
- Sim

27.1) Caso sim, informe a quantidade?

Texto de resposta curta
.....

28) Há tradutor(es) e intérprete(s) de língua de sinais/língua portuguesa?

- Não
- Não sei
- Em processo de implantação
- Sim

28.1) Caso sim, informe a quantidade?

Texto de resposta curta
.....

29) Há flexibilização na correção das provas escritas e/ou trabalhos valorizando o conteúdo (aspecto semântico)?

- Não
- Não sei
- Em processo de implantação
- Sim

29.1) Caso sim, como é feita?

Texto de resposta longa
.....

30) Há materiais de informações aos professores para que se esclareça a especificidade linguística dos surdos?

- Não
- Não sei
- Sim
- Em processo de implantação

30.1) Caso sim, quais materiais?

Texto de resposta longa
.....

31) Há materiais de informações aos professores e técnicos administrativos sobre as necessidades específicas do PAEE-EI (pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e superdotação/altas habilidades)?

- Não
- Não sei
- Em processo de implantação
- Sim

31.1) Caso sim, qual(is) material(is)?

Texto de resposta longa

32) Há outros recursos, equipamentos e/ou serviços especializados? Especifique:

Texto de resposta longa

Seção 5 de 5

Sobre as condições de ingresso e permanência do público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva

Nas questões a seguir, o público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva será representado pela sigla PAEE-EI

33) Há reserva de vagas para estudantes PAEE-EI (pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e superdotação/altas habilidades) no Curso?

- Não
- Não sei
- Em processo de implantação
- Sim

33.1) Caso sim, quantas vagas?

Texto de resposta curta

34) Todas as vagas reservadas para estudantes PAEE-EI (pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e superdotação/altas habilidades) foram preenchidas?

- Sim
- Não sei
- Não

34.1) Caso não, quantas vagas não foram preenchidas?

Texto de resposta curta
.....

35) Comente e avalie a Lei 13.409 de 28/12/2016 "Lei de Cotas" (gestor da UFG) ou Comente e avalie o artigo 15 da Deliberação CONSU-A-032/2017, de 21/11/2017, que trata da constituição de um GT para estudar a adoção de bonificação no Vestibular Unicamp para candidatos com deficiência (gestor da Unicamp)?

Texto de resposta longa
.....

36) Comente e avalie os trabalhos da Comissão Interdisciplinar de Verificação da Condição de Deficiência (apenas o gestor da UFG)?

Texto de resposta longa
.....

37) Houve mudanças nos aspectos referentes a acessibilidade do Curso e/ou Unidade Acadêmica vinculada para inclusão de estudantes PAEE-EI (pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e superdotação/altas habilidades)?

- Não
- Não sei
- Sim

37.1) Houve adequação arquitetônica?

- Não
- Não sei
- Em processo de implantação
- Sim

37.1.1) Caso sim e/ou em processo de implantação, quais?

Texto de resposta longa
.....

37.2) Houve aquisição de equipamentos?

- Não
- Não sei
- Em processo de implantação
- Sim

37.2.1) Caso sim e/ou em processo de implantação, quais?

Texto de resposta longa
.....

37.3) Houve adequação ou aquisição de mobiliários acessíveis?

- Não
- Não sei
- Em processo de implantação
- Sim

37.3.1) Caso sim e/ou em processo de implantação, quais?

37.4) Cursos de formação, aperfeiçoamento, capacitação ou sensibilização aos professores e técnicos administrativos?

- Não
- Não sei
- Em processo de implantação
- Sim

37.4.1) Caso sim e/ou em processo de implantação, quais?

Texto de resposta longa
.....

37.5) Realização de planejamentos de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado?

- Não
- Não sei
- Em processo de implantação
- Sim

37.6) Utilização de estratégias de adequação curricular?

- Não
- Não sei
- Em processo de implantação
- Sim

37.6.1) Caso sim e/ou em processo de implantação, quais?

Texto de resposta longa

37.7) Contratação de profissionais com conhecimentos específicos na educação especial e/ou educação inclusiva?

- Não
- Não sei
- Em processo de implantação
- Sim

37.7.1) Caso sim e/ou em processo de implantação, quais?

Texto de resposta longa

37.8) Fomento às pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva?

- Não
- Não sei
- Em processo de implantação
- Sim

37.8.1) Caso sim e/ou em processo de implantação, quais?

Texto de resposta longa

37.9) Previsão das condições de acessibilidade no processo vestibular?

- Não
- Não sei
- Em processo de implantação
- Sim

38) Você considera que o Curso é acessível aos estudantes PAEE-EI (pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e superdotação/altas habilidades)? Porquê?

Texto de resposta longa

39) O que ainda pode ser feito pelo Curso para garantir o acesso, a permanência e o desenvolvimento dos estudantes PAEE-EI (pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e superdotação/altas habilidades) no ensino superior?

Texto de resposta longa

40) Você poderia indicar alguns estudantes PAEE-EI (pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e superdotação/altas habilidades) da instituição que pudessem responder a uma entrevista sobre esse assunto? (Nome e formas de contato)

Texto de resposta longa

41) Apresente suas considerações e/ou sugestões em relação a outros aspectos que não tenham sido contemplados nesse questionário (inclusive mencionando outras ações, serviços e/ou recursos que por ventura não foram citados)

Texto de resposta longa

42) Você tem algum material impresso, ou digital, sobre projetos, programas, ações desenvolvidas no âmbito do Curso que poderia ser disponibilizado (folder de divulgação, resumos, livros, legislação específica, projetos de estágios etc)? Caso sim, como podemos acessá-los?

Questionário dos estudantes

Seção 2 de 3

Dados pessoais e profissionais

Descrição (opcional)

1) Nome *

Texto de resposta curta

2) Data de nascimento *

Mês, dia, ano 

3) Telefone para contato *

Texto de resposta curta

4) Endereço eletrônico (e-mail) *

Texto de resposta curta

Seção 3 de 3

Sobre a condição de público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e as condições de ingresso e permanência nos cursos de graduação

Nas questões a seguir, o público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva será representado pela sigla PAEE-EI

5) Qual a sua condição de público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva (pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e superdotação/altas habilidades)?

Texto de resposta longa

6) Qual é o seu curso?

Texto de resposta curta

7) Em que ano ingressou na Universidade?

Texto de resposta curta

8) Qual o semestre você está cursando e em qual turno acadêmico?

Texto de resposta curta

9) Como foi seu processo seletivo para o ingresso na Universidade?

Texto de resposta longa

9.1) Você solicitou alguma condição especial? Qual?

Texto de resposta longa

10) Já havia participado de outros processos seletivos?

Sim

Não

10.1) Como foram esses processos seletivos?

Texto de resposta longa

10.2) Foi nessa Universidade?

Sim

Não

10.3) Caso não, foi em instituição pública? Qual(is)?

Texto de resposta longa

11) Está regularmente matriculado, conforme carga horária e disciplinas do semestre?

Sim

Não

11.1) Caso não, qual a sua situação atual no curso?

Texto de resposta longa

12) Tem acesso aos conteúdos trabalhados em sala de aula?

- Sim
- Não

12.1) Caso não, qual(is) dificuldades tem enfrentado em relação a isso?

Texto de resposta longa

.....

13) Solicitou algum atendimento diferenciado, junto à coordenação do curso ou à instituição?

- Não
- Sim

13.1) Caso sim, qual(is) atendimento(s) diferenciado(s) você solicitou? E a quem e/ou qual(is) setor(es)/órgão(ões) da Universidade foi(ram) solicitado(s)?

Texto de resposta longa

.....

14) Existe algum tipo de apoio no curso para auxiliar sua permanência?

- Não
- Sim

14.1) Se sim, como a implementação aconteceu?

Texto de resposta longa

.....

15) Solicitou algum tipo de bolsa para suas necessidades financeiras?

- Sim
- Não

15.1) Se sim, qual foi o resultado da sua solicitação?

Texto de resposta longa

.....

16) Você observa (conhece) alguma medida para garantir a sua acessibilidade e permanência no curso? Em caso afirmativo, qual(is)?

16.1) E na Universidade? Em caso afirmativo, qual(is)?

Texto de resposta longa

17) O que está faltando (se estiver faltando), para a sua total participação na instituição?

Texto de resposta longa

18) Como é a sua relação com os colegas da Universidade?

Texto de resposta longa

19) E a sua relação com os professores da Universidade?

Texto de resposta longa

20) E com os técnico-administrativos da Universidade?

Texto de resposta longa

21) Como você avalia a acessibilidade urbanística e arquitetônica na Universidade?

	Muito ruim	Ruim	Regular	Boa	Muito boa
Acessibilidade ...	<input type="radio"/>				

21.1) Consegue locomover-se com autonomia pelas ruas e prédios que necessita na Universidade? Fale um pouco sobre isso.

Texto de resposta longa

22) Como você avalia a acessibilidade comunicacional na Universidade?

	Muito ruim	Ruim	Regular	Boa	Muito boa
Acessibilidade ...	<input type="radio"/>				

22.1) Consegue comunicar-se com a comunidade acadêmica pelas diversas formas de comunicação existentes? Fale um pouco sobre isso.

Texto de resposta longa

23) Como você avalia a acessibilidade informacional na Universidade?

	Muito Ruim	Ruim	Regular	Boa	Muito boa
Acessibilidade i...	<input type="radio"/>				

23.1) Consegue acessar e receber as informações veiculadas pela e para a comunidade acadêmica? Fale um pouco sobre isso.

Texto de resposta longa
.....

24) Como você avalia a acessibilidade atitudinal na Universidade?

	Muito ruim	Ruim	Regular	Boa	Muito boa
Acessibilidade ...	<input type="radio"/>				

24.1) Você já sofreu alguma(s) prática(s) capacitista(s) e/ou de discriminação na Universidade? Fale um pouco sobre isso.

Texto de resposta longa
.....

25) Você indica outras pessoas, da comunidade universitária, que poderiam contribuir com essa pesquisa? (Nome e formas de contato)

Texto de resposta longa
.....

26) Você teria mais considerações e/ou sugestões em relação a outros aspectos que não tenham sido complementados nesse questionário?

Texto de resposta longa
.....