



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MARIA FILOMENA SPINELLI ARAÚJO

**A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR
PRIVADO EM CURSOS DA ÁREA DA SAÚDE- TRAJETÓRIAS DE
PERMANÊNCIA**

JOÃO PESSOA-PB

2022

MARIA FILOMENA SPINELLI ARAÚJO

**A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR
PRIVADO EM CURSOS DA ÁREA DA SAÚDE- TRAJETÓRIAS DE
PERMANÊNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Doutorado.

Orientadora: Prof^a Dr^a Edineide Jezine

JOÃO PESSOA- PB

2022

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A663i Araújo, Maria Filomena Spinelli.

A inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior privado em cursos da área da saúde : trajetórias de permanência / Maria Filomena Spinelli Araújo. - João Pessoa, 2023.
186 f. : il.

Orientação: Edineide Jezine.
Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Educação superior - Pessoas com deficiência. 2. Ensino superior privado. 3. Trajetória educacional - Permanência. 4. Cursos da área da saúde. 5. Condições sociológicas. I. Jezine, Edineide. II. Título.

UFPB/BC

CDU 378-056.26(043)

MARIA FILOMENA SPINELLI ARAÚJO

**A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR
PRIVADO EM CURSOS DA ÁREA DA SAÚDE- TRAJETÓRIAS DE
PERMANÊNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Doutorado.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Edineide Jezine Mesquita Araújo
(Orientadora)



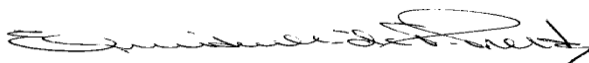
Prof^a Dr^a Carina Elisabeth Maciel



Prof^a Dr^a Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos



Prof^a Dr^a Maria da Salete Barbosa de Farias



Prof^a Dr^a Emília Maria da Trindade Prestes

Dedico este trabalho a todos os professores de Educação Superior deste país, que dedicam seu tempo a contribuir para formar bons profissionais, nem sempre sendo reconhecidos por isso, e às pessoas com deficiência que estão na Educação Superior – vitoriosos e vitoriosas em um sistema tradicionalmente excludente

AGRADECIMENTOS

O primeiro e mais especial dos agradecimentos dirijo ao Pai Maior e à Espiritualidade Amiga, que sempre assistiram a todo o percurso realizado até aqui, aparando-me nos momentos difíceis, porque, devo ressaltar, não foram dias fáceis; por várias vezes, pensei em desistir.

O segundo, e não menos importante, agradecimento vai para o meu pai, que não está mais neste plano, José Genival Alves Spinelli (*in memoriam*), que sempre me incentivou e valorizou a aquisição de conhecimentos, tendo ele mesmo se esmerado nesta aquisição. Mesmo sem ter feito parte do campo universitário, detinha um capital cultural muito significativo, o que fazia gerar admiração em todos que o conheciam, além de ter muitos atributos que o qualificavam como um homem valoroso.

Agradeço ainda:

À minha família: minha filha, Giulliana Nóbrega Spinelli Araújo, marido, mãe, irmãos e cunhados, que, por tantas vezes, me viram se ausentar do convívio para me dedicar aos estudos.

A uma amiga que, de tão presente, faz-se irmã, e cuja sinceridade, espontaneidade e senso de justiça muito me encantam. A você, Sandra Maria Cordeiro Rocha, todo o meu carinho e gratidão.

À minha orientadora, Prof^a Dra. Edineide Jezine, educadora dedicada e comprometida.

A duas amigas que encontrei no grupo de pesquisa Educação Superior e Sociedade (GEPESS) e levo para a vida, Jislayne Félix e Rayana Andrade. Meninas, vocês foram essenciais na construção deste trabalho.

Às pessoas com deficiência que sempre me inspiraram a produzir por elas, com elas e para elas. A elas, toda a minha admiração, respeito e amizade, pois me impulsionam a evoluir como pessoa e como profissional.

Concebo na espécie humana duas espécies de desigualdade: uma, que chamo de natural ou física, porque é estabelecida pela natureza, que consiste na diferença das idades, da saúde, das forças do corpo e das qualidades do espírito, ou da alma; a outra, que se pode chamar de desigualdade moral ou política, porque depende de uma espécie de convenção, e que é estabelecida ou, pelo menos, autorizada pelo consentimento dos homens” (ROUSSEAU, 1978, 235-260).

ARAÚJO, Maria Filomena Spinelli. **A inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior Privado em cursos da área da saúde- trajetórias de permanência** f. 2022. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

RESUMO

Este trabalho de tese tem como objeto de estudo a inclusão e a permanência de pessoas com deficiência no ensino superior privado, em cursos da área da saúde. Buscou-se, como objetivo geral, analisar trajetórias de permanência das pessoas com deficiência nas IES privadas a fim de destacar, à luz de Bourdieu, aspectos das trajetórias individuais que determinam condições sociológicas de permanência em cursos na área da saúde. A questão posta à investigação é: como se caracterizam as trajetórias de permanência das pessoas com deficiência em cursos da área de saúde em instituições privadas de educação superior de João Pessoa, no cenário das políticas de inclusão? As perguntas contemplaram eixos importantes para traçar a permanência, como a trajetória anterior ao ensino superior, influências familiares, expectativas por ocasião do ingresso na educação superior, apoio institucional, enfim, múltiplos aspectos que confluíram para a permanência e para a trajetória na educação superior. O trabalho partiu da necessidade de investigar o contexto educacional, por meio do estudo das trajetórias de sujeitos alvos de um processo histórico e cultural de exclusão social que conseguiram acessar o ensino superior: as pessoas com deficiência, para comprovar a tese de que esses estudantes vivenciam um contexto que os possibilita o acesso ao ensino superior, porém, para permanecer, têm que enfrentar novos desafios, visto que o suporte institucional não é suficiente, e eles precisam criar estratégias, muitas vezes isoladas, que os possibilitem o apoio e o acolhimento necessários para a permanência deles nessas instituições. Para tanto, o conceito de *trajetória* de Bourdieu foi utilizado na análise das trajetórias de permanência. Dialogou-se com quatro estudantes, através de dois instrumentos: a aplicação de uma Escala de Avaliação da Permanência Discente e realização de entrevistas semiestruturadas. Na discussão, utilizou-se conceitos-chave de análise bourdieusiana: *habitus*, *campo*, *mundo social* e *a teoria dos capitais*, bem como a *violência simbólica*, que são elementos para pensar as multífaces da trajetória das pessoas com deficiência que conseguiram acesso à educação superior. Os estudantes foram representados por quatro instituições de educação superior do município de João Pessoa-PB, a saber: Faculdade Internacional da Paraíba (FPB), Centro Universitário UNINASSAU, Centro Universitário UNIESP e Associação Paraibana do Ensino Renovado (ASPER). Os estudantes apresentavam deficiência intelectual, física e visual. A maioria dos estudantes advinha de escolas privadas, no ensino médio. Evidenciou-se trajetórias marcadas por forte apoio familiar, tanto para o ingresso como para a permanência no ensino superior. Ao final do estudo, concluiu-se que conseguir ingressar e permanecer no ensino superior é uma experiência exitosa, sobretudo quando se tem por vista pouco menos de 1% de alunos com deficiência conseguem acessar o ensino superior. Porém, ainda há desafios, principalmente de apoio institucional e pedagógico, para efetivar aquilo que consta na legislação acerca da inclusão social.

Palavras-chave: inclusão de pessoas com deficiência; trajetórias; ensino superior privado.

ARAÚJO, Maria Filomena Spinelli. ***The inclusion of disabled people in healthcare courses of Private Higher Education – permanence trajectories*** p. 2022. Thesis (Doctorate).Post-Graduate Education Programme. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

ABSTRACT

This thesis' work had as the study object the inclusion and stay of disabled people in private higher education, in healthcare courses. It was searched, as general objective, to analyze disabled people trajectories in private higher education in order to detach according to Bourdieu, individual trajectories aspects which determine stay sociological conditions in health courses. The raised question in the research is: How are the disabled people in healthcare courses of João Pessoa private higher education stay trajectories, inclusion scenery? The questions covered important routes, to draw the stay, as the trajectory before the higher education, family influences, expectations on the occasion of the entry of higher education, institutional support, finally, various aspects that culminated in the stay and in the higher education trajectory. The study was based on the need of investigating the educational context through the study of trajectories of subjects that are targets of a historic and cultural social exclusion who achieved to enter in the higher education: disabled people, to prove the Thesis that these students experience a context which permits them the higher education access, however, to stay there, they have to face new challenges, once the institutional support is not enough and they have to create strategies, often isolated, that permit the support and reception needed for their stay in these institutions. For that, was used Bourdieu Trajectory Concept in the stay permanence trajectories. There was discussion with four students, through two instruments: the application of a Student Permanence Evaluation Scale and semistructured interviews conduction. In the discussion, were used key concepts from Bourdieu analysis, as Habitus, field, social world and the Capital Theory, as well as the symbolic violence, that are elements to think about the multifaceted trajectory of disabled people that achieved to enter the Higher Education. The students were represented by four Higher Education institutions of João Pessoa, namely: Faculdade Internacional da Paraíba-FPB, Centro Universitário UNINASSAU, Centro Universitário UNIESP and ASPER- Associação Paraibana do Ensino Renovado. The students showed physical, intellectual and visual disabilities. Most students were from private schools, in secondary school. It was revealed a strong family support in the trajectories either to the entry as to the permanence in higher education. At the end of the study, it concluded that achieving to enter and stay in higher education is a successful experience, mainly when one consider that just 1% of the disabled students achieve to enter in the higher education. However, the challenges remain, mainly in regards to the institutional and pedagogical support, to carry out what is expressed in the social inclusion law.

Key words: inclusion of disabled people; trajectories; private higher education.

ARAÚJO, Maria Filomena Spinelli. **La inclusión de las personas con discapacidad en el sector privado de la educación superior en cursos en el área de la salud - trayectorias de permanencia** 184f. 2022. Tesis (Doctorado). Programa de Postgrado en Educación. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

RESUMEN

Este trabajo de tesis tiene como objeto de estudio la inclusión y la permanencia de personas con discapacidad en educación superior privada, en cursos en el área de la salud. Esto buscó, como objetivo general, analizar las trayectorias de permanencia de las personas con discapacidad en la educación superior privada, del punto de vista de Bourdieu, que determinan condiciones sociológicas de permanencia en cursos en el área de la salud. La cuestión puesta en investigación es: Como se caracteriza las trayectorias de permanencia de las personas con discapacidad en cursos en el área de la salud en el sector privado de la educación superior de João Pessoa, en el escenario de las políticas de inclusión? Las preguntas han contemplado ejes importantes, para trazar la permanencia, como la trayectoria antes de la educación superior, influencias familiares, expectativas con ocasión de la entrada en la educación superior, apoyo institucional, en fin, múltiples aspectos que confluyeron para la permanencia e para la trayectoria en la educación superior. El estudio partió de la necesidad en investigar el contexto educacional por medio del estudio de las trayectorias de sujetos blancos de un proceso histórico y cultural de exclusión social que han logrado acceder la educación superior: las personas con discapacidad, para comprobar la Tesis de que los estudiantes vivencian un contexto que posibilita el acceso a la Educación Superior, por otro lado, para permanecer, tiene que afrontar nuevos retos, ya que el soporte institucional no es suficiente, y ellos deben crear estrategias, a menudo aisladas, que posibiliten el apoyo y acogida necesarios para su permanencia en estas instituciones. Para eso, el concepto de Trayectoria de Bourdieu ha sido utilizado para analizar las trayectorias de permanencia. Se dialogó con cuatro estudiantes, a través de dos instrumentos: una entrevista semiestructurada y la aplicación de una Escala de Evaluación de la Permanencia Discente. En la discusión, se utilizó conceptos clave de análisis de Bourdieu como Habitus, campo, mundo social y la teoría de los capitales, así como la violencia simbólica, que son elementos para pensar las muchas caras de la trayectoria de las personas con discapacidad que conseguirán acceso a educación superior. Los estudiantes venían representados por cuatro instituciones de educación superior del municipio de João Pessoa, a saber: Faculdade Internacional da Paraíba-FPB, Centro Universitário UNINASSAU, Centro Universitário UNIESP y ASPER- Associação Paraibana do Ensino Renovado. Los estudiantes presentaban discapacidad intelectual, física y visual. La mayoría de estudiantes venía de escuelas privadas, en la enseñanza media. Se evidenció trayectorias marcadas por fuerte apoyo familiar, tanto para la entrada como para la permanencia en la educación superior. Al finalizar el estudio, se llegó a la conclusión de que lograr ingresar y permanecer en la educación superior es una experiencia exitosa, sobre todo cuando se tiene en cuenta que sólo 1% de alumnos con discapacidad consiguen acceder la educación superior. Pero, todavía hay retos, principalmente de apoyo y pedagógico, para hacer efectivo lo que figura en la legislación sobre la inclusión social.

palabras clave : inclusión de personas con discapacidad; trayectorias; enseñanza superior privada.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Quantitativo de publicações em periódicos científicos	36
Tabela 2- Quantitativo de produções científicas utilizando a expressão ‘inclusão da pessoa com deficiência na educação superior’ no período de 2010 a 2018	38
Tabela 3- Caracterização dos entrevistados resultante da escala aplicada.....	107
Tabela 4- Trajetória prévia à universidade	109
Tabela 5- Situação ocupacional dos pais	112
Tabela 6- Dimensão externa ou convicção prévia.....	121
Tabela 7- Dimensão Permanência	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Identificação dos participantes a partir das duas fases de entrevistas.....	86
Quadro 2- Trabalhos sobre processos de inclusão e suas políticas.....	156
Quadro 3- Produção do conhecimento na temática acessibilidade	161
Quadro 4- Produção do conhecimento na temática que trata sobre trajetórias de superação	164
Quadro 5- Referências do Estado do Conhecimento	170

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Levantamento Bibliográfico no período de 2010 a 2018 utilizando o descriptor: Inclusão da pessoa com deficiência na Educação Superior	37
Gráfico 2- Grau de escolaridade dos pais dos participantes	113

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Instituições representadas no campo de estudo	81
Figura 2- Cursos representados no campo de estudo	83
Figura 3- Fluxograma das etapas da pesquisa.....	92

LISTA DE SIGLAS

AEE-	Atendimento Educacional Especializado
ANPED-	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ABPEE-	Associação Brasileira de Pesquisadores de Educação Especial
APAE-	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASPER-	Associação Paraibana do Ensino Renovado
CF-	Constituição Federal
CORDE-	Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CAPES-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENESP-	Centro Nacional de Educação Especial
FACENE-	Faculdades Nova Esperança
FESVIP-	Faculdade de Enfermagem São Vicente de Paula
FIES-	Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FPB-	Faculdade Internacional da Paraíba-FPB
GEPESS-	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior e Sociedade
IBC-	Instituto Benjamin Constant
INES-	Instituto Nacional da Educação dos Surdos
MEC-	Ministério de Educação e Cultura
NEPES-	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Sociedade
IBGE-	Instituto Brasileiro de Estatística
IES-	Instituição de Educação Superior
IFES-	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LBI-	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
PDE-	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE-	Plano Nacional de Educação
PNEE-	Política Nacional da Educação Especial

PNAES-	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PPP-	Projeto Político Pedagógico
ProUni-	Programa Universidade para Todos
REUNI-	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECADI-	Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SESU-	Secretaria de Ensino Superior
SEMESP-	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
SINAES-	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TIC-	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB-	Universidade Aberta do Brasil
UNIPÊ-	Centro Universitário de João Pessoa
UFPB-	Universidade Federal da Paraíba
UFOP-	Universidade Federal de Ouro Preto
UNIVILLE-	Universidade da região de Joinville
UEPB-	Universidade Estadual da Paraíba
UFSM-	Universidade Federal de Santa Maria
UCB-	Universidade Católica de Brasília

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 DESENHO DA PESQUISA	21
2 INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR- UMA ANÁLISE A PARTIR DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO (2010-2019)	34
2.1. PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A CATEGORIA INCLUSÃO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	35
3 O ENSINO SUPERIOR PRIVADO- EXPANSÃO DO SISTEMA E SUAS CONTRADIÇÕES PARA A INCLUSÃO, ACESSO E PERMANÊNCIA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	50
3.1 BREVE HISTORICIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS	58
3.1.1 <i>Expansão do ensino privado no contexto neoliberal: democratização do acesso?</i>	62
3.1.2 <i>O ensino superior privado: dimensões da expansão, acesso e permanência para as pessoas com deficiência</i>	69
4 TRAJETÓRIAS DE PERMANÊNCIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM CURSOS DA ÁREA DE SAÚDE EM INSTITUIÇÕES PRIVADAS DE ENSINO SUPERIOR - PERCURSO METODOLÓGICO	77
4.1. O CAMPO DA PESQUISA	80
4.2 ESCOLHA DOS PARTICIPANTES	82
4.3 POPULAÇÃO E INSTRUMENTOS PARA COLETA DOS DADOS.....	86
4.3.1 <i>A Escala para Avaliação da Permanência Discente</i>	87
4.3.2 <i>As entrevistas semiestruturadas</i>	89
4.3.3 <i>Passo a passo da Aplicação dos Instrumentos- Escala e Entrevistas</i>	91
5 A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: TRAJETÓRIAS DE PERMANÊNCIA EM IES PRIVADAS DE JOÃO PESSOA- PB-	95
5.1 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DE JEAN PIERRE BOURDIEU PARA PENSAR AS TRAJETÓRIAS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	97
5.2 RELACIONANDO AS TRAJETÓRIAS DE PERMANÊNCIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA COM A ESCALA DE AVALIAÇÃO DA PERMANÊNCIA	106
5.2.1 <i>Caracterização do perfil dos participantes da pesquisa</i>	106

5.2.2 Dimensões externa ou convicção prévia	114
2.2.3 Dimensão da permanência.....	122
5.2.4 A Dimensão da estrutura: o apoio institucional existe?	128
5.2.5 Retratos da violência simbólica no percurso acadêmico	130
5.2.6 A dimensão conclusão do curso: análises e perspectivas.....	133
5.2.7 Trajetórias de permanência no contexto do ensino remoto.....	136
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS.....	146
APÊNDICES	156
APÊNDICE A- DEMONSTRATIVO DOS TRABALHOS QUE TRATAM DO PROCESSO DE INCLUSÃO E SUAS POLÍTICAS.....	156
APÊNDICE B- DEMONSTRATIVO DOS TRABALHOS QUE TRATAM DE ACESSIBILIDADE	161
APÊNDICE C- RESUMO DAS TEMÁTICAS ENCONTRADAS NO BANCO DA CAPES COM TRABALHOS QUE TRATAM DE TRAJETÓRIAS DE SUPERAÇÃO VIVENCIADAS POR DOCENTES E DISCENTES	164
APÊNDICE D- ESTADO DO CONHECIMENTO- REFERÊNCIAS	170
APÊNDICE E- AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA COM SERES HUMANOS.....	176
ANEXOS	177
ANEXO A - ESCALA PARA AVALIAÇÃO DA PERMANÊNCIA DISCENTE – EPAPD (adaptada).....	177

1 INTRODUÇÃO

Ao considerar a história de luta das pessoas com deficiência¹ pelo direito ao ingresso e à permanência no sistema educacional brasileiro, desde a educação básica até a educação superior, reafirma-se a relevância da pesquisa em tela, que tem como objeto de discussão problematizar a permanência das pessoas com deficiência em um espaço pouco acessível à literatura acadêmica: o ensino superior privado.

A tese que se segue, intitulada *A inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior privado em cursos da área da saúde- trajetórias de permanência*, traz à baila o reconhecimento dessa parcela significativa da população² e pretende refletir sobre como as trajetórias dos sujeitos da pesquisa, no ensino superior, foram marcadas, em sua permanência, frente a um passado segregacionista.

Tem-se por objetivo analisar trajetórias de permanência das pessoas com deficiência nas IES privadas. Aqui, assume-se uma postura de que a compreensão das questões relacionadas à deficiência deve ser encarada de forma ampla e irrestrita por toda a sociedade, tendo como foco uma perspectiva de educação inclusiva e de direitos humanos.

Quanto à educação inclusiva, tem-se como referência legal indiscutível a consolidação daquilo disposto na Constituição Federal de 1988, marco regulatório que assegurou a educação como direito básico de todos os brasileiros, por se tratar de uma Constituição Cidadã que atendeu à diversidade populacional brasileira em suas diferentes manifestações.

Já a ênfase nos direitos humanos surge como fundamento da Política Nacional da Educação Especial (PNEE) na Perspectiva da Educação Inclusiva, tornando evidente a adesão ao movimento mundial pela Inclusão quando, em seu texto, refere-se à Educação Especial como sendo:

¹ Para melhor compreender o movimento de inclusão, fez-se necessário partir da definição da Organização Mundial de Saúde (OMS) e da legislação brasileira que estabelece que pessoa com deficiência é aquela que tem impedimentos de longo prazo (no mínimo 2 anos) de natureza física, mental, intelectual, ou sensorial sendo interpretada, ainda, de forma mais abrangente, como o sujeito/pessoa que possui uma organização diferenciada de ser e vivenciar o mundo.

² Em 2010, estimou-se, segundo o Censo Demográfico do IBGE, que o Brasil possuía 45 milhões de cidadãos com algum tipo de deficiência, ou seja, 24% dos habitantes da nação. Na Paraíba, 28%, tornando o Estado o terceiro do país com maior número de pessoas com deficiência.

(...) 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. 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 ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (Brasil, 2008, p. 5).

A PNEE objetivou garantir a inclusão dos alunos considerados públicos da Educação Especial através do suporte assegurado pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), a ser ofertado em salas de recursos multifuncionais, no contraturno da escolarização na classe comum.

Mendes e Ribeiro (2017) destacam ter ocorrido diversos avanços na elaboração de políticas públicas direcionadas à educação das pessoas com deficiência, no Brasil, que partiram, inicialmente, da educação básica, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9.394/96.

A partir do princípio da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (Art. 3º, inciso III) disposto na LDB, o Plano Nacional de Educação para Todos (2001) e a PNEE (2008) asseguraram uma forma de educação em que as diferenças e as igualdades fossem devidamente respeitadas como direitos, possibilitando um movimento dialético entre educando, ambiente e sociedade, de modo a transformar os espaços formais de construção de conhecimento em oportunidades de exercício de cidadania.

Os documentos citados repercutiram de forma positiva na Educação Superior, por meio da estruturação de políticas públicas que visaram à superação de um processo histórico caracterizado pela elitização e consequente exclusão dos indivíduos considerados à margem da sociedade, como os oriundos de camadas de baixa renda, negros, mulheres e, dentre esses, as pessoas com deficiência.

A problemática da exclusão educacional foi citada por diversos estudos, como os realizados por Mazotta (2000) e Silva (2016), que defenderam a construção de um contexto educacional que leve em consideração a heterogeneidade, e a utilização das diversas características que compõem o coletivo como essenciais à valorização humana.

A fim de contribuir para o desenvolvimento de estudos com a temática da inclusão social, destacam-se as inquietações que implicam e impulsionam à tese.

Como um trabalho que tem por título o interesse nas trajetórias, não se poderia deixar de destacar o trajeto da autora ao lado das pessoas com deficiência e da inclusão social destas. A começar pela opção pela Fisioterapia, que trabalha, entre outros aspectos, a prevenção e reabilitação de deficiências.

Desde o período da graduação, esta pesquisadora conviveu com os tidos como 'deficientes' pela sociedade tradicionalmente excludente. Uma vez graduada, na década de 1980, foi convidada a participar da elaboração do projeto de um centro de reabilitação considerado referência no atendimento à Pessoa com Deficiência no Estado da Paraíba, a Fundação Centro Integrado de Apoio à Pessoa com Deficiência (FUNAD), na condição de técnica.

O convívio constante com as pessoas com deficiência (através dos representantes de suas entidades, no momento da discussão inicial, ou posteriormente, no atendimento fisioterapêutico), a partir da inauguração da instituição, em 1991, resultou em uma aproximação com as suas realidades, bem como com a literatura referente ao tema, o que suscitou a necessidade de aprofundar estudos sobre a inclusão.

Concomitantemente ao trabalho de reabilitadora, o ingresso na docência em instituições privadas de ensino superior, em 2001, instigou, ainda mais, a aprofundar os estudos sobre o tema, após encontrar alunos com deficiência também no cotidiano de sala de aula.

As experiências citadas acarretaram a elaboração de uma pesquisa para a dissertação de mestrado, intitulada *Deficiência Física e Trabalho – um estudo na região metropolitana de João Pessoa*, na qual se percebeu, durante a realização das entrevistas, a dificuldade que as pessoas com deficiência apresentavam para acessar a educação superior e permanecer no meio acadêmico, até poderem vislumbrar a conclusão do curso. A pesquisa foi finalizada em 2007.

Anos depois, a admissão no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior e Sociedade (GEPESS) e as pesquisas desenvolvidas no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Sociedade (NEPES) possibilitaram, novamente, aprofundar o conhecimento teórico na temática da inclusão na educação superior, especialmente, averiguando os fatores que contribuem para a permanência dos alunos na Educação Superior. O que mais tarde seria decisivo para a escolha do objeto de estudo aqui destacado.

Esses aprofundamentos teóricos afloraram novas percepções sobre a diversidade no meio acadêmico, como a concepção de Arroyo (2010) de que o ideal de unicidade como sinônimo de igualdade de direitos deve ser combatido. Para o autor, a diversidade na Educação deve ser estabelecida como direito dos sujeitos diferentes. Corroborar com a ideia Boaventura de Sousa Santos (2002), quando afirma que o direito de ser igual é uma reivindicação quando a diferença inferioriza, assim como, o direito de ser diferente quando a igualdade descaracteriza.

Por isso, não se pode falar em igualdade sem considerar a diversidade. É preciso uma igualdade que reconheça a diferença para que não se alimente a desigualdade social. Apenas desta forma torna-se possível vencer estigmas e desconstruir os preconceitos enraizados ao longo da história, reconhecendo-os em nossas relações a partir da conscientização de que a propalada diversidade não é para separar os homens, mas para uni-los através do respeito.

Vasques e Baptista (2014) afirmam que, se não houver essa conscientização sobre a importância da diversidade, haverá o risco de que o processo de inclusão acabe estimulando uma polarização, que, na opinião desse autor, reforçaria sentimentos de desigualdade, inferioridade e não pertencimento ao campo em que se relaciona, uma vez que o ambiente acadêmico passa a se dividir entre 'excluídos-incluídos'.

Supõe-se que isso possa constituir um dos fatores que dificultam a permanência dos alunos em qualquer dos níveis da Educação Formal. A inclusão, enquanto um processo que se estende do século XIX até a atualidade, ainda representa um desafio que perpassa as modalidades de Educação como um todo, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, tanto em instituições privadas quanto públicas.

Embora tenha havido importantes conquistas legais que contribuíram para o desenvolvimento da inclusão educacional³, não se considera, mesmo que sejam importantes, suficientes e conclusivas para determinar o êxito do processo inclusivo⁴. Para Vasques e Baptista (2014), as variadas formas de deficiência e os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) devem ser considerados não apenas como

³ A exemplo daquelas obtidas nos anos de 2002 e 2003, com a oficialização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a aprovação do projeto da grafia Braille para a língua portuguesa

⁴ Além destas medidas, a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, veio inserir, no contexto do aparato legal que a constitui, a garantia da escolarização aos sujeitos com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD).

decorrentes de alterações orgânicas estruturais ou funcionais, mas também como resultantes das relações humanas, econômicas e sociais, entre outras. Eles se referem à força geradora e transformadora dos encontros, da cultura e das políticas, como elementos facilitadores ou limitadores da condição humana.

Daí ser preciso pensar sobre as multifaces que envolvem a inclusão social para além das políticas, no caso desta tese, a partir das trajetórias de permanência de pessoas com deficiência no ensino superior privado, reflexão que se desenvolve no desenho da pesquisa apresentado a seguir.

1.1 DESENHO DA PESQUISA

Em paralelo às mudanças que acompanharam o desenvolvimento de uma educação com vistas à inclusão, ocorreu no Brasil a expansão do acesso ao ensino superior, tão evidente na mudança do século XX para o século XXI⁵.

Especialmente a partir de 2003, há, na educação superior brasileira, uma movimentação para a viabilização de uma série de ações, por meio de políticas públicas que atrelaram expansão e diversificação no setor, visando minimizar as desigualdades sociais por meio de ações que tinham como foco o acesso e a permanência. Essas ações foram reconhecidas como políticas para a inclusão, e foram viabilizadas através de diferentes recursos que buscavam legitimar as oportunidades de desenvolvimento para todos.

Fizeram parte destas medidas o Programa Universidade para Todos (ProUni) em 2004, a Universidade Aberta do Brasil (UAB, 2005), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) entre 2003 - 2007, e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES).

A implantação dessas políticas transformou o cenário educacional de nível superior, tanto no setor privado quanto no público. Neste último, houve uma expansão da rede de universidades federais, via REUNI, que ocorreu concomitantemente à efetivação do PROUNI, que beneficiou as instituições privadas de ensino superior.

⁵ Barros (2015) chegou a afirmar um crescimento de 100% das matrículas na educação superior, de forma geral, em apenas dois anos (1998-2000), além de ter ocorrido uma grande diversificação concernente às áreas de conhecimento, modalidades de graduação e trajetórias acadêmicas, tendo em vista, ainda, a mudança concreta na duração de cursos, que passaram a ter sua conclusão no período de dois, três, quatro, cinco e seis anos, o que, segundo a autora, impulsionou a revisão estrutural da base curricular.

Esse processo expansionista na perspectiva da educação inclusiva ampliou e diversificou o contingente de estudantes universitários no Brasil. Ampliou porque aumentou o número de vagas e diversificou porque, atrelado a esse movimento, instituiu-se uma série de medidas visando inserir segmentos sociais historicamente e culturalmente excluídos desse nível de ensino (Brocco; Zago, 2014), por meio de políticas sociais.

Com relação às instituições públicas, embora não sejam elas o foco deste trabalho, vale ressaltar que o documento do Reuni veio destacar a necessidade de “mecanismos de inclusão social a fim de garantir igualdade de oportunidades de acesso e permanência na universidade pública a todos os brasileiros” (Brasil, 2007, p. 10).

Tal fato suscitou a implementação da política de cotas, efetivada pela Lei nº 12.711/2012, que dispôs sobre reserva de vagas, visando o acesso ao nível superior de grupos à margem, como pretos, pardos, indígenas, oriundos de escola pública e, mais recentemente, as pessoas com deficiência⁶. Bem como, a publicação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), em 2010, objetivando oferecer subsídio para a permanência dos estudantes em condições sociais desfavoráveis, matriculados em cursos de graduação presencial de instituições federais⁷. Todas essas propostas do Ministério da Educação (MEC) visaram a expansão da oferta de vagas, garantia de qualidade, inclusão social e redução da repetência e da evasão.

No caso das pessoas com deficiência, entretanto, é necessário um olhar mais profundo acerca das estratégias desenvolvidas para a viabilização da inclusão e permanência delas, considerando que são atendidas por legislação específica.

Dentre as políticas voltadas às pessoas com deficiência, destaca-se a política pública “Incluir”, programa criado pela Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em 2005, que, junto à Secretaria de Ensino Superior (SESU), propôs ações que visavam garantir às pessoas com deficiência a disponibilização de recursos financeiros que proporcionassem condições de permanência aos estudantes, nas instituições federais de nível superior.

⁶ As pessoas com deficiência foram inseridas na política de cotas apenas em 2016, através de redação instituída pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.

⁷ Este financiamento ocorre através de auxílio à moradia, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital e atividades de cultura, esportes, creche e apoio pedagógico.

Dentre as principais ações para a inclusão, estiveram: adequação arquitetônica, aquisição de recursos de tecnologia assistiva, ergonomia ou material pedagógico acessível, estimulando a criação de núcleos de acessibilidade ou órgãos similares para darem continuidade às ações voltadas para o bom desempenho acadêmico desses indivíduos.

Entre os anos de 2007 a 2014, ampliou-se significativamente o olhar do Ministério de Educação e Cultura (MEC), do ponto de vista legal, para com o grupo de pessoas com limitações ao aprendizado convencional.

A transversalidade da Educação Especial a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino foi oficialmente reconhecida como indispensável a partir do Decreto nº 6.571/2008, que responsabilizou o MEC pela criação e estruturação de núcleos de inclusão nas IES federais, de forma a contribuir para uma maior participação e desenvolvimento acadêmico/social de alunos com deficiência (Brasil, 2008; Almeida, Bellosi; Ferreira, 2015).

Stroparo (2018) afirma que, entre os anos 2005 a 2012, houve a criação, com o apoio definitivo do MEC, de 300 projetos de criação e estruturação de Núcleos de inclusão. No entanto, essas ações eram voltadas inicialmente para as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Nesses núcleos, a preocupação de todos voltou-se à infraestrutura; ao currículo, à comunicação e à informação, aos programas de extensão e aos programas de pesquisa. Tudo isso, reforçado através do Decreto nº 3.956/2011, que oficializou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência (Brasil, 2001).

Em decorrência, no ano de 2011, outro importante aparato legal foi instituído através da Lei n. 7.612, de 17 de novembro de 2011, que deu origem ao Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, ou, como também é conhecido, Plano Viver sem Limites. Este documento trouxe consigo as diretrizes para determinar a garantia de um sistema educacional inclusivo, articulando políticas e fortalecendo a continuidade do Programa Incluir, que passou a receber apoio orçamentário específico (Brasil, 2011).

Em 2014, a regulamentação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) objetivou ampliar as políticas de inclusão a partir da assistência estudantil, aumentando subsequentemente as taxas de acesso de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no nível

superior, fomentando ações de melhoria das condições de permanência com vistas ao bom desempenho acadêmico (Brasil, 2014)⁸.

Todos os documentos em questão esclarecem que, para que a inclusão se operacionalize, de forma concreta, faz-se indispensável eliminar as diferentes formas de desigualdades sociais (Maciel, 2009), sendo o ensino superior uma das vias institucionais para o alcance dessa estratégia. Para as pessoas com deficiência, que se destacam pelo passado de exclusão, é preciso que as IES ofereçam não só as condições de acessibilidade, mas garanta, sobretudo, uma educação inclusiva, com condições plenas de permanência através de participação e aprendizagem a todos.

Assim, umas das estratégias governamentais requeridas às IES públicas e privadas, visando à permanência, foi a organização dos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão (NAI). O órgão, criado em 2008, tinha como foco o fomento a uma educação superior sensível à inclusão das pessoas com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Tinha como objetivo, portanto, adaptar todo o âmbito acadêmico por meio de mudanças arquitetônicas, e disponibilização de tecnologias assistivas para o desenvolvimento do processo educativo no interior das instituições de nível superior. Isto significou, na prática, a inserção da Educação Inclusiva nos Projetos Político Pedagógico (PPP) em todos os cursos de graduação.

O conceito de ‘acessibilidade’⁹ passou, então, a integrar as estratégias políticas para a inclusão, resguardando o direito de todas as pessoas com deficiência ao acesso em todos os estabelecimentos de nível superior, públicos e privados, oportunizando condições para a igualdade de direitos, conforme preconizado nos

⁸ Para a viabilização da permanência em um curso superior e sua consequente conclusão, merece referência a atualização do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância (BRASIL, 2012), que destacou a inclusão de pessoas com deficiência à Educação Superior. Houve ainda a publicação pelo MEC, em 2013, de um documento que foi nomeado como “Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação In Loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).” (BRASIL, 2013), com o intuito de “servir de subsídio para a ação dos avaliadores acerca de questões pertinentes à inclusão e à acessibilidade em seus diferentes níveis, de estudantes com necessidades de atendimento diferenciado” (BRASIL, 2013, p. 4).

⁹ Para Sassaki (2012), acessibilidade constitui um conjunto de ações que buscam contemplar as múltiplas dimensões que envolvem os sujeitos com deficiência, garantindo não só a acessibilidade arquitetônica, mas a comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal. Sobre isso, o autor define como objetivos: 1. acessibilidade arquitetônica, para a eliminação de barreiras nos espaços físicos; 2. Acessibilidade comunicacional, visando o respeito das diferentes formas de comunicação; 3. Acessibilidade metodológica, para a flexibilização de métodos e técnicas de aprendizado; 4. Acessibilidade instrumental, que no meio acadêmico se faz representar pela utilização de recursos de tecnologia assistiva; 5. Acessibilidade programática, para eliminar possíveis barreiras existentes em normas legais; 6. Acessibilidade atitudinal, que versa sobre a importância de estimular o bom convívio entre todas as pessoas, sem distinções quanto à presença de deficiências

acordos internacionais estabelecidos através da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

As políticas para a inclusão, citadas anteriormente, reverberaram diretamente no acesso das pessoas com deficiência às IES privadas. Por meio de políticas como o ProUni, foi oportunizado o aumento desse grupo no setor, uma vez que um dos critérios para concorrer às bolsas está a questão da deficiência (BRASIL, s/d). Nesse aspecto, o maior quantitativo e a maior diversidade de sujeitos com histórico de exclusão, em instituições de nível superior privado, é indiscutível, e tem sido observado através de trabalhos, pesquisas e discussões realizados no NEPES, Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Sociedade, da Universidade Federal da Paraíba.

Mas o acesso desse grupo social ainda é aquém em relação à expansão presenciada no setor. O número de pessoas com deficiência sequer chega a 1%¹⁰ no país. No caso das IES públicas paraibanas, estima-se que a presença dessas pessoas no ensino superior some em torno de 2,5% ¹¹. Nas IES privadas, a falta de dados sólidos acerca da presença dessas pessoas ainda se constitui como um obstáculo para a realização de pesquisa no setor. Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2016, nesse ano, apenas 383 desses alunos estavam nessas instituições (INEP, 2016).

Deste modo, o acesso ao nível superior é marcado por contradições. E no caso do setor privado, é evidenciado por um projeto de fortalecimento da mercadorização do ensino superior, facilitado, entre outras medidas, pela isenção fiscal às empresas com fins educacionais. O caráter lucrativo das IES privadas resulta em profundas reestruturações do 'fazer educativo', determinadas pela busca da rentabilidade, tendo

¹⁰ A presença desse público nas IES, em 2018, significou apenas 0,0052%, em relação ao número total de matrículas. Em 2019, mais uma evolução, com uma representação de 48.520 matrículas nas IES do Brasil. No que diz respeito às IES privadas, segundo Silva e Nascimento (2021), representaram 30.211 matrículas, maior do que o setor público, que representou apenas 18.309 dos matriculados, no ano referido. Quando se situa a Paraíba, o maior número de matriculados se deu nas IES públicas, com 1.708 matriculados, em 2019 (SILVA; NASCIMENTO, 2021). Considerando o número total de IES públicas, de 68.258 matriculados na Paraíba, pode-se inferir um percentual de mais ou menos 2,5% de matriculados nestas IES.

¹¹ Quanto às deficiências mais presentes, no cenário nacional, de acordo com esse censo, estão: deficiência Física (14.449); baixa visão (10.619); deficiência auditiva (5.404) cegueira (2.203); surdez (2.138); e deficiência intelectual (2.043) (INEP, 2018).

em vista o processo de mercantilização que tem por objetivo transformar as universidades em empresas¹².

Nesse sentido, como pensar a educação inclusiva em lógicas que se distinguem dela, especialmente a permanência de estudantes com deficiência que precisam de suporte durante toda a trajetória acadêmica? Esse é um dos primeiros questionamentos que originaram esta tese. Afinal, o discurso da inclusão promete colocar os sujeitos nas mesmas condições de direito, mas essas mesmas condições não dialogam com a lógica do sistema neoliberal, que incorpora a desigualdade como elemento condutor de reprodução social, e acirra as diferenças sociais entre os grupos de sujeitos (Maciel, 2009).

Um exemplo dessa mercadorização consiste no fato de que as IES privadas centralizam maior montante de matrículas desde a década de 1990. Mas concentra também o maior percentual de evasão, quase o dobro, em relação ao setor público, de acordo com o Instituto SEMESP (2021). Diante disso, vê-se que o setor prioriza o acesso, deixando de lado a permanência¹³.

Destaca-se, ainda, uma questão importante para refletir sobre a permanência nas IES privadas: o fato de não haver fomento à permanência, por meio de pesquisa e extensão, visto que 77,0% dessas IES são faculdades (INEP, 2020), instituições voltadas apenas para o ensino. E políticas focadas em assistência estudantil, como o PNAES, visam apenas as instituições públicas.

Partindo de toda essa conjuntura, surge a necessidade de investigar o contexto educacional nas IES privadas por meio das trajetórias de permanência individuais de

¹² Um dos grandes exemplos de mercadorização da educação superior está na oferta do Ensino a Distância (EAD), que nos últimos anos tem apresentado um crescimento exponencial. Segundo o Censo de Educação Superior de 2019, esta modalidade de ensino registrou uma variação de 45% a mais no número de matrículas, ao longo de 05 anos, de 2014 a 2019, em comparação à modalidade de ensino presencial, o qual houve um decréscimo de 5,2%, em relação ao número de matrículas, de forma geral. Esse mesmo Censo chamou a atenção para uma diminuição das matrículas em cursos presenciais na rede privada de educação superior desde o ano de 2016, o que ocorreu concomitantemente ao aumento do ritmo de crescimento dos cursos EAD. Dessa forma, em 2019, os alunos matriculados em cursos desta modalidade de ensino já representavam 35% da rede privada de educação superior de graduação. (BRASIL, 2019).

¹³ Em 2019, a rede representava 75,8% do total de todas as IES brasileiras (SANTOS, 2012; INEP, 2019). O sistema já engoliu parcela significativa do setor, alcançando 87,6% do número de IES, no Brasil, de acordo com o Censo da Educação Superior- 2020 (INEP, 2020). Este incremento nas matrículas pela via privada vem reforçar a ideia da mercadorização massiva no cenário da educação superior, sobretudo quando se observa a distribuição entre as modalidades de ensino. Das 87,6% IES privadas, 77, 0 % são faculdades, instituições que são centradas apenas no ensino. Em relação ao quantitativo de matrículas, há 8.680.354 de estudantes matriculados no ensino superior brasileiro, de acordo com o Censo de 2020 (BRASIL, 2020); destes, 3.748.230 milhões estão distribuídos entre Centros Universitários (2.345.444) e Faculdades (1.402.786).

sujeitos que foram, e ainda são, alvos de um longo processo histórico e cultural de exclusão social, averiguando quais as condições em que estão inseridos. Ainda mais, considerando dados tão irrisórios sobre o acesso desse grupo social.

Em meio aos vários formatos institucionais, dispostos nas IES privadas, cuja heterogeneidade está caracterizada pela existência dos centros universitários, faculdades integradas, faculdades, escolas, institutos e centros de educação tecnológica, averigua-se as demandas acadêmicas peculiares dos estudantes com deficiência que compõem a realidade desse setor, isto é, a permanência acadêmica desses sujeitos.

A **permanência**¹⁴ nas Instituições de Ensino Superior (IES) pode ser considerada o ato de permanecer e concluir os estudos, apesar dos obstáculos e dificuldades que possam surgir durante o percurso acadêmico. Entretanto, não se pode permanecer até a conclusão de um curso se não lhes forem concedidos recursos específicos para atender às suas necessidades, tanto do ponto de vista material — como transporte, alimentação, material didático e acesso aos espaços de aprendizagem — quanto social e emocional, que se refere às possibilidades de identificação e consequente pertencimento ao grupo (Coulon, Santos; Sampaio, 2008).

Nesse sentido, o problema de tese buscou questionar: **como se caracterizam as trajetórias de permanência das pessoas com deficiência em cursos da área de saúde em instituições privadas de educação superior de João Pessoa no cenário das políticas de inclusão?**

Justifica-se que a escolha de cursos da área de saúde surgiu a partir da identificação da autora¹⁵ e do destaque da referida área na oferta de cursos nas IES privadas. Destaca-se que é na rede privada que se verifica uma maior diversificação

¹⁴ Em um sentido mais amplo, as pesquisas divulgadas por estudos realizados através da Rede Universitas/BR, no grupo sub 5 - Educação, Universidade e Saberes - tratam do Conceito de Permanência, conforme Bittar; Oliveira; Morosini (2008); Castelo Branco; Jezine, (2013); Castelo Branco; Nakamura e Jezine, (2017), a partir das propostas de mudanças pós-LDB (BRASIL, 1996), suas repercussões contribuem para elucidar as estratégias relacionadas ao processo de permanência na Educação Superior.

¹⁵ Vale salientar que o interesse neste estudo é permeado por intencionalidades, já que a carreira profissional da autora deste estudo tem sido delineada nesta área do ensino superior, no qual leciona desde o ano de 2001, como mencionado anteriormente. Durante esse período no setor privado, houve a oportunidade de atrelar os dois principais temas que marcam sua trajetória profissional. A priori, a vivência com pessoas com deficiência, acompanhando o avanço das políticas públicas para o segmento e, posteriormente, o questionamento da presença delas no ensino superior privado, tendo como norte a área da saúde a que está inserida.

quanto à procura e oferta de cursos de saúde, pois, enquanto na Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) apenas o curso de Medicina se destaca entre os dez com maior quantitativo de matrículas, nas IES privadas, merecem destaque os cursos de Enfermagem e Fisioterapia (INEP, 2019).

Assim sendo, o presente estudo tem como objetivo geral **analisar trajetórias de permanência das pessoas com deficiência nas IES privadas a fim de destacar aspectos das trajetórias individuais que determinam condições de permanência em cursos na área da saúde.**

A análise bourdieusiana foi adotada para averiguar a permanência por meio dos percursos, narrativas, e das histórias individuais dos sujeitos com deficiência, tornando seus relatos objeto fatídico de produção do saber científico. O estudo das trajetórias têm sido um dos maiores desafios impostos aos teóricos da educação desde a década de 1960-1970, quando as ciências sociais e os estudos etnográficos encontraram-se com novos modos de conceber a análise social.

Para Montagner (2007), os estudos biográficos contribuem para o entendimento de como funcionam as estruturas sociais e como são reverberadas na vida individual do sujeito (Montagner, 2007); ou seja, uma mediação, nas palavras do autor, entre biografia, história e sociedade no estudo do indivíduo.

Para Bourdieu (1994), não há como analisar uma trajetória individual sem relacioná-la ao campo social; são caminhos intrínsecos. Por isso, inicia-se este texto delineando, a priori, o cenário das políticas de inclusão para, após, destacar o lugar dos sujeitos com deficiência e de sua permanência na universidade. Isso porque, outrora, não havia acesso ao nível superior desse grupo ou este era ínfimo, porque não havia políticas de acesso que o possibilitasse. Pensar acesso e permanência desse grupo só é possível hoje devido à modificação no cenário dessas políticas: um cenário permeado pela luta desse grupo social pelo direito à educação.

Assim, pensar as trajetórias é estabelecer o diálogo entre o individual e o social. O sujeito se insere nesta relação enquanto ser histórico e situado, portanto, imbricado à sociedade. Ora, não há como compreender um indivíduo sem entender a sociedade a que está inserido. Do mesmo modo, a restituição das experiências desse sujeito (por parte do pesquisador) “e de sua interpretação do mundo onde ele vive (Becker, 1986) seria o enriquecimento do conhecimento sobre as sociedades, dando uma visão mais apurada dos processos históricos e sociais” (Montagner, 2007, p. 248).

É nesse sentido que os estudos voltados para os indivíduos têm sido utilizados, nas diferentes ciências, como forma de explicar a sociedade em que se vive e os diferentes fenômenos que a envolvem, estes situados em um contexto sócio-histórico. Enquanto seres historicizados, há sempre uma dupla identidade: a individual e a social. No entanto, “ambas portadoras de caracteres definidos coletivamente”.

Em estudos como este, a subjetividade é fragmentada: “em diversos espaços, operando de forma parcial em cada dispositivo social. (Montagner, 2007, p. 243-244), ou seja, ela é permeada pelos fatores objetivos. Isto posto, analisar a permanência das pessoas com deficiência nas IES privadas, no cenário das políticas de inclusão, a partir do estudo das *trajetórias* desses indivíduos, exige uma postura sociológica que coloca sujeito individual/social como ponto-chave para a resposta ao questionamento levantado nesta pesquisa.

A tese insere-se, portanto, nos trajetos individuais, buscando apreender como as permanências se configuram nesse setor, quais as dificuldades dos alunos, em relação ao suporte dado a eles, já que as IES privadas não dispõem das mesmas políticas de inclusão das IES públicas, bem como são marcadas pela mercadorização. A realidade das IES privadas constitui peculiaridades próprias, são poucos acessíveis, em termos de provisão de dados, o que ocasiona uma série de desafios à pesquisa no setor.

A hipótese da tese é que os estudantes com deficiência, historicamente excluídos do sistema, vivenciam um contexto que os possibilita o acesso ao ensino superior, embora, acredita-se, esse acesso ainda seja insuficiente para a inclusão, entendida sob a perspectiva da democratização do acesso favorecida em todos os aspectos, incluindo-se, a igualdade de condições para a permanência (Jezine, 2015). Para permanecer, após o acesso, os estudantes têm que enfrentar novos desafios, visto que o suporte institucional não é suficiente, e eles precisam criar estratégias, muitas vezes isoladas, que os possibilitem o apoio e o acolhimento necessários para a permanência deles nessas instituições.

A relevância do estudo em questão se descortina ao verificar a dificuldade que os legisladores e a sociedade em geral possuem em reconhecer o papel central da educação na transformação cultural, o que requer um pensamento crítico, que rejeite até mesmo sua adjetivação (inclusiva e/ou especial).

Além disso, muito se tem pesquisado sobre a inclusão da pessoa com deficiência na escola, mas há ainda um universo a ser explorado quando se trata de aluno com deficiência no ensino superior. As maiores conquistas legais dizem respeito à elaboração de políticas para a inclusão que democratizaram o acesso destas pessoas a um nível mais elevado de educação. Por esta razão, muito se tem publicado sobre democratização do acesso às IES, mas deve-se considerar também as condições de permanência que o aluno tem encontrado.

Após a apresentação de todo o cenário desta pesquisa, situando as principais questões que nortearam o objeto de estudo, adotam-se como categorias de análise teóricas da tese os conceitos de *trajetória*, a partir de Bourdieu (1989; 1994; 2022), *inclusão e educação inclusiva*, sob a perspectiva da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil/MEC, 2008) e *permanência acadêmica*. Todas norteiam o cenário da pesquisa, que consiste em entender como estas categorias se reverberam no cenário das políticas públicas para as pessoas com deficiências nas IES privadas.

No intuito de possibilitar a análise, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: (I) discutir os conceitos de inclusão e permanência da pessoa com deficiência, na educação superior, a partir de produção do conhecimento, nos principais periódicos brasileiros, no período de 2010 a 2019; (II) apontar as principais contradições da expansão das IES brasileiras, no Brasil, levando em consideração o acesso ao nível superior enquanto uma pauta da sociedade democrática, portanto, submetida à égide da inclusão social, garantida na Constituição Federal de 1988; (III) apresentar a concepção teórica do conceito de *trajetória* e de sua análise, relacionando-o ao objeto de estudo: inclusão e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior privado; (IV) evidenciar as trajetórias dos quatro participantes da pesquisa, relacionando os seus relatos com os dados obtidos na Escala de Permanência Discente aplicada com cada um deles.

Cada objetivo específico compreendeu uma seção, exceto os dois últimos, que foram agrupados na seção 5 desta tese, que analisa as trajetórias individuais dos participantes deste estudo. Seguindo este entendimento, estruturou-se a tese da seguinte forma.

Nesta seção introdutória, dissertou-se sobre as inquietações da pesquisadora em relação ao tema, situando a sua trajetória pessoal e profissional, bem como as principais questões que contribuíram para a construção deste objeto de estudo.

A segunda seção — intitulada *Inclusão da pessoa com deficiência na educação superior- uma análise a partir da produção do conhecimento (2010-2019)* — trata de uma produção do conhecimento, a qual a autora realizou um levantamento dos trabalhos já publicados na temática inclusão e permanência da pessoa com deficiência no nível superior, no período de 2010 a 2019. Acompanhou-se, então, um período de nove anos de produção de conhecimento.

Para um melhor embasamento teórico, buscou-se, na seção 2, um aprofundamento e compreensão ampliada das categorias de análise do objeto de pesquisa, sendo utilizados como descritores de busca: permanência na educação superior, pessoas com deficiência na educação superior; educação inclusiva em IES públicas e privadas, em um levantamento das produções científicas inseridas no Portal de periódicos CAPES/MEC (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), no período compreendido entre 2010 e 2018, e SCIELO, em periódicos qualificados, utilizando-se como recorte temporal o período de 2015 a 2019.

Na seção três — *O ensino superior privado- expansão do sistema e suas contradições para a inclusão, acesso e permanência das pessoas com deficiência*— discute-se a trajetória de inclusão no âmbito das políticas públicas, através do resgate à história da educação especial no Brasil e o surgimento e desenvolvimento da propalada educação inclusiva, seus acertos e contradições. A trajetória, nesse capítulo, foi abordada a partir da macroestrutura, refletindo como o Estado inseriu as principais pautas de inclusão no âmbito social. Isto é, quais as condições sócio-históricas e políticas da expansão e as contradições do ensino superior privado, frente ao debate da inclusão social de estudantes no ensino superior, sobretudo as pessoas com deficiência, foco desta pesquisa. É um capítulo primordial para compreender como essas questões reverberam na pauta desses sujeitos, enquanto um grupo social historicizado, permeado por tensões sociais que geraram as principais mudanças ocorridas na sociedade, nas últimas décadas.

A seção 4 apresentou quais as abordagens teórico-metodológicas foram adotadas para os procedimentos da pesquisa, que levaram, a princípio, a um universo de oito (08) instituições privadas de ensino superior que ofereciam cursos de graduação na área da saúde,— a saber: Faculdade Internacional da Paraíba-FPB, UNINASSAU, Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ), Faculdades Nova Esperança (FACENE), Faculdade Estácio de Sá, Faculdade de Ciências Médicas da

Paraíba, Faculdade de Enfermagem São Vicente de Paula (FESVIP) e ASPER (Associação Paraibana do Ensino Renovado), todas localizadas na cidade de João Pessoa, Paraíba, e com alunos com deficiência regularmente matriculados — e, dentro desse universo, a uma amostra de quatro (4) instituições que autorizaram a aplicação dos instrumentos da referida pesquisa com seus alunos.

Após muitos percalços¹⁶, chegou-se, enfim, aos sujeitos da pesquisa: quatro (04) estudantes matriculados em IES privadas, de diferentes cursos de graduação, na área da saúde e com diferentes tipos de deficiência. Sujeitos que foram apresentados, na seção 4 do estudo, no capítulo metodológico intitulado *Trajetórias de permanência de pessoas com deficiência em cursos da área de saúde em instituições privadas de ensino superior - percurso metodológico*.

Ainda na seção 4, descreveu-se os instrumentos utilizados para a coleta de dados, como a aplicação da Escala de Avaliação da Permanência Discente: instrumento validado por Castelo Branco, Nakamura e Jezine (2016) com o formato de Escala do Tipo Likert, aplicado aos estudantes com deficiência que estivessem frequentando cursos da área de saúde, visando analisar os possíveis fatores que contribuíram para a permanência destes na rede; e a entrevista semiestruturada, que delineou as trajetórias de permanência dos alunos matriculados nos cursos da área de saúde da rede privada de João Pessoa.

As perguntas contemplaram eixos importantes para traçar a permanência, como a trajetória anterior ao ensino superior, família, expectativas por ocasião do ingresso na educação superior, apoio institucional, fatores influenciadores da permanência e trajetória atual na educação superior.

A seção 5, *A inclusão da pessoa com deficiência: trajetórias de permanência em IES privadas de João Pessoa- PB*, evidenciou os resultados da pesquisa, apresentando uma análise sociológica da interpretação dos dados, a partir do conceito de *Trajetória* bourdieusiana. Este capítulo, a priori, refletiu teoricamente sobre o conceito de trajetória a partir de obras como *Razões Práticas: sobre a teoria da ação* (Bourdieu, 1994), *Poder Simbólico* (Bourdieu, 1989) e *Escritos da Educação*

¹⁶ Entre as diversas alegações que impediram a pesquisa nas oito instituições, a principal delas foi a de que os alunos não se reconheciam como pessoas com deficiência. Alegação que se manteve mesmo após o esclarecimento de que em nenhum momento do desenvolvimento da pesquisa eles seriam constrangidos a responder qualquer questão ou a participar do estudo. Também não foi fornecido o contato para que pudéssemos ir à procura dos estudantes de forma autônoma. Por esse motivo, apenas quatro, das oito instituições se fizeram presente na análise.

(Bourdieu, 2002). Após esmiuçar o conceito *trajetória*, relacionou-se aos dados obtidos no estudo, tanto da escala de Avaliação da Permanência Discente como da entrevista semiestruturada aplicada aos quatro estudantes participantes.

Ainda nesse capítulo, apresentam-se as trajetórias individuais da aluna y, estudante de Psicologia da FPB, de 21 anos, com visão subnormal; aluna V, também estudante de psicologia e com visão subnormal e deficiência física, matriculada na UNINASSAU; aluno Z, estudante com deficiência física do curso de Fisioterapia da ASPER, de 40 anos; e, por fim, o aluno X, estudante de Educação Física, com deficiência intelectual, de 22 anos, e sua mãe, inserida como sujeito após adequação metodológica.

Por fim, as considerações finais, as quais se apresentam uma síntese dos principais achados desta pesquisa.

2 INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR- UMA ANÁLISE A PARTIR DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO (2010-2019)

"Não pode chamar de DEFICIENTE, ESPECIAL, PORTADOR... não pode chamar mais de nada..."

Acontece que você estava no costume de falar errado, o certo é PESSOA COM DEFICIÊNCIA, mas na dúvida chame pelo NOME que não tem erro!
(Baron, Ivan)

A produção do conhecimento em torno da questão da inclusão da pessoa com deficiência é recente, e acompanha os principais acontecimentos históricos e sociais que tensionaram o surgimento do tema, no Brasil e no mundo, mais precisamente, a partir da década de 1990, quando a nomenclatura inclusão passa a compor os debates acadêmicos.

No campo de pesquisas das pós-graduações brasileiras, em 1991, surge um Grupo de Trabalho (GT) focado no estudo das pessoas com deficiência na educação, o GT 15 em Educação Especial, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Há também, em 1993, a realização do III Seminário de Educação Especial, no Rio de Janeiro, que culminou a criação da Associação Brasileira de Pesquisadores de Educação Especial (ABPEE). Os trabalhos científicos passaram então a tratar a Educação Especial como área interdisciplinar de pesquisa, constituindo-se como uma modalidade colaborativa à Educação Básica e à Educação Superior (PLETSCH, 2020).

O surgimento de grupos de trabalhos voltados aos estudos na temática da inclusão educacional da pessoa com deficiência justifica uma produção de conhecimento tardia.

Ao situar os estudos nas IES brasileiras, por exemplo, Almeida, Bellosi e Ferreira (2012), destacaram que, até o ano de 2005, havia uma lacuna teórica em termos de produção científica, de estudos que abordassem de forma ampla a inclusão desse segmento nas universidades brasileiras. Fato que reforça a ideia de que essa questão ainda está em processo de amadurecimento, uma vez que vem sendo desenvolvida a pouco mais de uma década.

Porém, dos anos 2000 para cá, muito se tem produzido sobre o tema, sendo a produção do saber científico importante suporte para a elaboração de políticas para as pessoas com deficiência no Brasil. Este capítulo tem por objetivo discutir os

conceitos de inclusão e permanência da pessoa com deficiência, na educação superior, a partir da produção do conhecimento relativa ao tema, no período de 2010 a 2019.

2.1. PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A CATEGORIA INCLUSÃO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Diante da trajetória destacada, evidencia-se o grande aporte teórico produzido acerca do tema da inclusão da pessoa com deficiência nos últimos anos, sobretudo após a implementação de políticas públicas para o segmento.

A partir da construção do estado do conhecimento, buscou-se nas bases de dados do Portal de periódicos CAPES/MEC (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), no período compreendido entre 2010 e 2018, e *SCIELO*, em periódicos qualificados, no período de 2015 a 2019, apenas os temas que constituem o objeto de estudo: Inclusão da pessoa com deficiência na educação superior.

A escolha desses recortes temporais ocorreu a partir da observação de um aumento das pesquisas, envolvendo a problemática em questão, provenientes das políticas para as pessoas com deficiência que vem sendo amadurecidas no Brasil desde a década de 1990, e que reverberam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), elaborada em 2008, e a promulgação do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), do ano de 2015.

Vale considerar a relevância do Estado da Arte, para fins de embasamento teórico da pesquisa em questão. Segundo Morosini e Fernandes (2014, p. 157), o Estado da Arte:

[...] fornece um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo. [...] deva ser o movimento inicial de toda pesquisa, uma vez que localiza e norteia os passos da investigação, a partir do conhecimento e da compreensão da produção intelectual que aborda estudos relacionados ao objeto de nossa pesquisa.

Assim, foram elencados para o estudo 85 dissertações e 26 teses do Portal de periódicos CAPES/MEC e 09 artigos de periódicos publicados na base de dados SCIELO, com a temática de Inclusão de alunos com Deficiência no Ensino Superior.

Na busca desenvolvida no site da Capes, foi acessado também o site do repositório da instituição de origem da pesquisa, visto que as dissertações/teses nem sempre estavam disponíveis de forma completa no banco de dados. Já na base de dados SCIELO, a busca foi realizada na seção de artigos, a partir dos descritores “inclusão”, “pessoa com deficiência” e “ensino superior” em todos os campos, na opção do formulário de busca livre, obtendo desta forma o acesso a artigos de periódicos qualificados na área da educação, conforme ilustrado na **Tabela 1**.

Ainda no que se refere aos artigos dos periódicos pesquisados, eram bastante atualizados, com publicações recentes, envolvendo diversos aspectos relacionados à temática em questão, tais como: políticas de acessibilidade, percepção docente, legislação e atitudes sociais, dentre outros. Dois deles merecem destaque pela abrangência do levantamento bibliográfico, um da Revista Educação Especial, de 2019, e outro da Revista *Nucleus*, de 2018, que elencaram toda a produção científica sobre o tema, o primeiro de 2016 a 2018 e o segundo de 2008 a 2018, o que contribuiu significativamente para a construção deste texto.

Tabela 1- Quantitativo de publicações em periódicos científicos

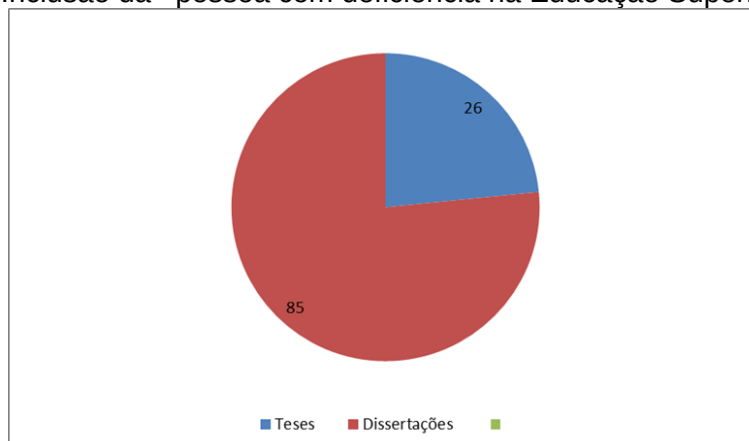
Ano	Periódico	Quantitativo de publicações utilizadas
2015	Revista UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ. ,	01
2016	Revista Interfaces da Educação	01
2017	Revista Atos de Pesquisa em Educação	01
2018	Revista Nucleus	01
	Revista Psicologia Escolar e Educacional	03
	Revista Educação Especial	01
2019	Revista Educação Especial	01

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Em relação à produção científica disponibilizada pelo banco da CAPES a respeito da presente temática, verificou-se que houve um número maior de dissertações que de teses, notadamente nos primeiros 05 anos (2010 a 2015). Essa prevalência está identificada no Gráfico 1, o qual evidencia-se que, no período de

2010 a 2018, foram produzidas 85 dissertações, o que corresponde a 77% do total de produções científicas sobre a temática Inclusão da Pessoa com deficiência na Educação Superior e apenas 26 teses, o que equivale a 23% do total de trabalhos encontrados.

Gráfico 1- Levantamento Bibliográfico no período de 2010 a 2018 utilizando o descritor: Inclusão da pessoa com deficiência na Educação Superior



Fonte: Elaborado pela pesquisadora baseado no levantamento disponível no site: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>

Os dados acima descritos corroboram com o que afirma Lustosa (2018), em artigo publicado na Revista Educação Especial, sobre a produção científica acerca da Educação Especial na região Nordeste, quando afirma que apenas a partir de 2011 a produção atinge um número considerado positivo em termos de crescimento, denotando maior interesse dos pesquisadores pela educação especial. Para a autora, o fato pode se justificar a partir do retardo na estruturação dos programas de Pós-Graduação nessa região. Salientou ainda que há poucas linhas de pesquisa voltadas para a Educação Especial, em decorrência do reduzido número de pesquisadores que atuam na área.

Sobre a inclusão, constatou-se que, desde 2010, a produção científica acerca da temática vem se mantendo de forma crescente, a exemplo do que está demonstrado na Tabela 2. São inúmeras as pesquisas que ressaltam a relevância da educação inclusiva, destacando as experiências positivas nesse campo, assim como as dificuldades encontradas nos mais diversos aspectos, sejam aquelas percebidas pelos professores e alunos com deficiência ou as detectadas pela própria gestão do

ambiente acadêmico. O que quer dizer é que há uma consolidação do conhecimento produzido na área.

Tabela 2- Quantitativo de produções científicas utilizando a expressão ‘inclusão da pessoa com deficiência na educação superior’ no período de 2010 a 2018

Ano	Dissertações	Teses
2010	12	04
2011	11	04
2012	14	02
2013	09	01
2014	11	03
2015	11	02
2016	04	03
2017	06	04
2018	07	03

Fonte: elaborado pela pesquisadora baseado no levantamento no site:
<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>

Diante do número expressivo de trabalhos, destacaram-se alguns deles, a começar pelo estudo de Lima (2012), que desenvolveu a dissertação intitulada “Fatores da Relação Humana na Prática Educativa com uma aluna com Síndrome de *Down* no Curso de Pedagogia: uma experiência exitosa”.

Lima (2012) destacou a necessidade de um maior compromisso dos docentes com a pesquisa e com práticas que priorizem o diálogo e centralizem na aprendizagem dos alunos. A pesquisa desenvolveu-se em uma IES privada na região nordeste e evidenciou inúmeras dificuldades para a permanência da aluna participante do Estudo de Caso no ambiente acadêmico, em sua maioria, causada pela precariedade da política desenvolvida pela instituição para o acompanhamento de suas necessidades educativas.

Piza (2011) realizou seu trabalho de tese em outra instituição privada, localizada na região Sudeste, mais precisamente no estado de São Paulo, na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Para a pesquisa, foram selecionados 06 (seis) cursos, sendo 05 (cinco) da área de Ciências Humanas e um da área de saúde no campus da UNIMEP- Taquaral. A escolha dos cursos se deu a partir do fato de que eram os que apresentavam, em seus quadros de matrículas,

alunos com deficiência. Contudo, no momento de coleta de dados, foram ouvidos também discentes sem deficiência e docentes.

Ao considerar o tipo de deficiência apresentado pelos discentes participantes da pesquisa acima referenciada, verificaram-se 05 (cinco) com deficiência física, 05 (cinco) com deficiência auditiva e 03 (três) com deficiência visual. Entretanto, chamou a atenção do autor o fato de a universidade não contar com a presença indispensável do intérprete de libras nas salas de aula onde havia alunos com deficiência auditiva. Esse dado vai de encontro ao que postulou: 27,6% dos alunos sem deficiência, relacionaram a inclusão com a disponibilidade, por parte da instituição, de recursos em sala de aula que possibilitem a participação dos colegas com deficiência; embora tenham sido detectados, entre estes alunos, alguns que nem sequer conseguiram definir o termo 'pessoa com deficiência'. Para os professores entrevistados, a inclusão significava incluir a todos, sem distinção.

Vale ressaltar que a preocupação com o processo de inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior, seja no setor público ou privado, deveria ter acompanhado o crescimento do quantitativo de matrículas neste nível de ensino, pois, de acordo com estudos, o número de alunos com deficiência, matriculados em cursos de graduação no país, elevou-se no ano de 2013, chegando a 23.067 alunos.

Entretanto, ao comparar esse quantitativo de matrículas com o de alunos sem deficiência, que foi de 2,7 milhões no referido ano, verificou-se ser este total de matriculados ainda pouco significativo. Na relação público/privado, no período de 2011 a 2014, foi evidenciada uma elevação no número de matrículas, de 29%, em 2011, para 32%, em 2014, nas instituições públicas, e um decréscimo de 71%, em 2011, para 68%, em 2014, nas privadas. Ao refletir sobre esses dados, deduziu-se que, mesmo sendo a maioria das IES brasileiras de iniciativa privada, houve, nesse período, um histórico de crescimento de ingresso naquelas de iniciativa pública, concernente ao quantitativo de alunos com deficiência matriculados (JUSTINA, 2016).

Na pesquisa desenvolvida pela autora em questão, verificou-se diferenças quanto à visão de inclusão percebidas por duas IES privadas, pois enquanto em uma a ênfase estava apenas na acessibilidade física, executada de forma desordenada, na outra, havia um programa voltado para a viabilização de políticas inclusivas na instituição, que visavam desenvolver ações voltadas para as condições igualitárias de acesso ao ensino, pesquisa e extensão à pessoa com deficiência, atendendo à demanda atual de educação para todos.

O conceito de Educação Inclusiva, considerado pela autora supracitada, refere-se àquele citado por Ferreira (2007), o qual se valoriza o pressuposto de que todas as pessoas, sem qualquer distinção, devam ser educadas na diversidade e para a diversidade, o que também serviu de base para o desenvolvimento da pesquisa de tese que ora se descortina. Além desse autor, trabalhou-se, tanto na dissertação acima quanto na tese em questão, com a abrangência maior que Mantoan (1998) dá à questão da inclusão, quando afirma que a inclusão surge para substituir a anterior noção de 'integração' da pessoa com deficiência ao sistema educacional, servindo não para a eliminar, mas para torná-la mais completa.

A inclusão no nível educacional se configura, a partir desses conceitos, como uma forma de resistência a toda e qualquer exclusão, com ênfase no respeito à individualidade de cada aluno (a).

Apesar de ter ocorrido, a partir de 2012, um crescimento exponencial no número de instituições privadas de ensino superior, e consequente número de vagas em cursos de graduação para esse público-alvo, ficou evidente, no estudo de Santos (2012), — realizado na cidade de Natal (RN), com alunos de sete IES privadas e três públicas — que faltava muito para se efetivar a inclusão da pessoa com deficiência.

No que concerne à política institucional de acompanhamento desenvolvida pelas IES, destacou que encontrou dificuldade até mesmo em coletar dados fundamentais em sua pesquisa, como informações precisas sobre o quantitativo de alunos com deficiência matriculados nas instituições pesquisadas, o que, segundo a autora, denota a inexistência de um setor voltado para o atendimento a este alunado nas instituições, o núcleo de acessibilidade.

Vencidos os obstáculos iniciais, a pesquisadora supracitada ressaltou ainda que, nas 348 instituições investigadas, 38,51% dos estudantes apresentavam deficiência visual, seguidos daqueles com deficiência auditiva (33,62%) e física (cerca de 20%). O total de alunos com deficiência intelectual foi significativamente baixo, totalizando apenas 15 discentes.

A inconsistência e dificuldade para a obtenção de dados exatos sobre a questão do aluno com deficiência na educação superior vão ao encontro do que postula Silva (2017), em sua dissertação apresentada à Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A autora defende, em seu estudo, a necessidade de compreender a inclusão como um processo que demanda não apenas mudanças de atitude, mas

também a implantação de políticas de caráter inclusivo, que combatam a reprodução de práticas segregadoras.

Em seu estudo, evidenciou ainda ser a inclusão um processo que não se desenvolve de forma individual, mas com o apoio e participação da coletividade envolvida, ou seja, alunos, funcionários, professores e família; além de estar associado à valorização das diferenças, com a devida atenção às adequações de espaços e práticas com vistas a todas as formas de acessibilidade.

Essa também é a compreensão que norteia a pesquisa de tese apresentada neste texto, pois interessou-se em conhecer melhor o contexto em que os participantes se inserem, as IES privadas, para identificar as políticas e práticas inclusivas adotadas por estas instituições.

No estudo desenvolvido por Soares (2011), durante o mestrado em educação na Universidade da região de Joinville – UNIVILLE, a autora constatou o risco da generalização em relação às pessoas com deficiência. Trabalhando com sete alunos, sua maioria com deficiência física, verificou a importância de ouvir seus discursos para potencializar mudanças que venham a facilitar-lhes a inclusão.

Para melhor esclarecer seu posicionamento, ela teceu considerações, a partir da análise dos relatos coletados, sobre a pessoa com deficiência de origem congênita daquela que adquiriu uma incapacidade permanente depois de adulta. Nesse último caso, a pessoa experimentou uma sensação de estranhamento de si mesma, o que dificultou sobremaneira suas relações pessoais, de forma geral.

Casos como o citado acima necessitam de maior compreensão e colaboração por parte de docentes e discentes, com deficiência ou não. No grupo de discussão formado durante a pesquisa, evidenciaram-se os sentidos atribuídos pelo grupo concernentes à inclusão na educação superior, que remeteram a palavras que expressam relações de poder, tais como: igual, desigual, normal, pessoas perfeitas, diferente, direito. Para o referido grupo, esses termos estão relacionados à inclusão, e representam fortemente os desafios impostos à pessoa com deficiência na graduação. Na perspectiva de inclusão da autora, há uma pretensão de eliminar o estigma imposto às pessoas com deficiência, ressaltando a valorização da diversidade humana no contexto histórico-social em que cada um se insere, no qual é possível conviver e aprender com as diferenças.

Essa é a ideia predominante também na pesquisa vigente, de que a inclusão emerge de uma realidade que se propõe a oferecer a todos a igualdade de

oportunidades na educação, mesmo considerando a existência de barreiras a serem superadas pelos alunos com deficiência.

Sensações de constrangimento e de não pertencimento ao grupo também permearam os relatos encontrados por Silva (2016) em alunos com deficiência na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Ao coletar dados de cinco alunos, dois tendo concluído a graduação e três com os respectivos cursos em andamento, a pesquisadora destacou o fato de um deles ter espectro autista e outro ter deficiência intelectual associada à deficiência física. Ela pontuou ser a literatura escassa com relação a pessoas com esses tipos de deficiência na Educação Superior.

Para a pesquisadora, esse fato pode ser atribuído à presença de barreiras atitudinais no ambiente acadêmico, visto que um de seus respondentes, com deficiência intelectual, relatou jamais ter procurado o Núcleo de Educação Inclusiva (NEI) ou qualquer tipo de apoio institucional que colocasse em evidência a sua condição. Para o aluno, a sociedade é preconceituosa e sempre constrói estereótipos sobre as pessoas com deficiência intelectual. Por essa razão, ele optou por não revelar as suas demandas e buscar superar seus limites isoladamente.

As dificuldades acima elencadas pelos estudantes também foram citadas por Albino (2010), em sua pesquisa denominada “Acesso e permanência na Universidade Federal do Rio Grande do Norte sob o ponto de vista do docente e do estudante com deficiência”. Mas o estudo não se limitou a ouvir os alunos, destacou também as opiniões, não menos relevantes, dos docentes, em relação ao processo de inclusão. Foi surpreendente constatar que alguns docentes (50%) simplesmente não haviam percebido a deficiência do aluno até a ocasião da entrevista desenvolvida pela pesquisadora, o que, para ela, enfatizou a presença de uma educação homogeneizadora, que não considera a diversidade como elemento imprescindível na construção do conhecimento dentro e fora da universidade.

A autora supracitada considera ingênuo o pensamento de que a educação inclusiva já se tornou realidade em nosso país, especialmente no ensino superior. Reconhece ser um processo ainda em construção, o qual se deve incentivar a participação de todos os alunos, buscando atingir o limite de suas potencialidades.

Quanto à dificuldade na disponibilização de material adequado para o aluno com deficiência desenvolver suas atividades acadêmicas de forma satisfatória, tanto nas instituições de caráter público quanto naquelas de caráter privado, evidencia-se o estudo de Ferreira (2010). Na região de Uberaba-MG, o autor entrevistou 08 alunos,

de diversos cursos, em uma instituição pública, e cinco alunos, de diferentes instituições privadas de ensino superior, todos com deficiência visual.

Constatou que os obstáculos para a aquisição de material ou adaptação do material existente persistem durante todo o período dos cursos que os alunos em questão frequentavam. Além disso, havia peculiaridades em relação às causas das deficiências que simplesmente passavam despercebidas, tendendo para uma homogeneização de métodos e técnicas que não se mostraram eficazes para favorecer a inclusão e consequente permanência desses alunos na instituição.

Sendo assim, para ele, a permanência e continuidade dos estudos no ensino superior constituem barreiras a serem enfrentadas pelos alunos com deficiência, uma vez que requerem das IES não apenas a vontade de implementar ações inclusivas, mas também sensibilidade e capacitação de todos os seus colaboradores.

Para Soares (2011), cuja tese desenvolveu no Ceará, — também com alunos com deficiência visual na Educação Superior — é imprescindível conhecer a opinião de todos os envolvidos no processo de inclusão, pois, professores, alunos, administradores e servidores podem ou não contribuir para a solidificação de uma cultura inclusiva, sem espaço para desmotivação ou preconceito, fatores que poderiam justificar uma evasão. No seu estudo, trabalhou com quatro alunos, três cegos e um com baixa visão, oito docentes que ministravam alguma disciplina para os alunos participantes, quatro coordenadores de curso de graduação, um Pró-Reitor de Graduação, um Coordenador da Coordenadoria de Acompanhamento Discente; um Coordenador do Projeto UFC Inclui e um diretor da Biblioteca.

Os alunos que participaram da pesquisa supracitada estavam matriculados nos cursos de Psicologia, Pedagogia, Letras-Espanhol e Farmácia. Quando questionados sobre uma concepção própria da inclusão, a maioria (três pessoas) se referiu a um processo de cooperação, o qual vale mais o esforço inicial da pessoa com deficiência para gerar uma ação de cooperação entre todos os envolvidos. Também afirmaram que a instituição da qual faziam parte ainda necessitava desenvolver muitas ações para que o processo de inclusão pudesse assegurar a permanência.

A prevalência de estudantes na Educação Superior com deficiência visual continuou evidente no trabalho desenvolvido por Ramalho (2012), na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). O autor entrevistou 05 alunos, três deles com deficiência visual, um com surdez e outro com deficiência intelectual; a maioria do sexo masculino com idades entre 20 e 29 anos. Os docentes também participaram da pesquisa, sendo

estes pertencentes a sete departamentos do Campus I da UEPB, com formação universitária e pós-graduações bastante diversificadas.

Outro estudo desenvolvido na Paraíba, também na UFPB, foi a dissertação de Galdino, em 2015, que versa sobre as Políticas de Inclusão. A autora em questão, ao elaborar seu texto, ressaltou que a educação inclusiva não surgiu no Brasil por acaso, mas como resultado de lutas em favor dos direitos das pessoas com deficiência e do combate à exclusão, historicamente determinada.

Na tese desenvolvida, por ocasião da pesquisa aqui relatada, percebeu-se claramente as dificuldades inerentes ao processo inclusivo, em se tratando desse grupo, alvo de estigmas e preconceitos que lhe cerceiam direitos que a própria Constituição Federal de 1988 considerou básicos, como o direito à Educação. Evidenciou-se que a inclusão perpassa por uma mudança de paradigmas em relação ao aluno com deficiência, que pressupõe a oferta de espaço para que este desenvolva suas potencialidades.

Ao investigar os sentimentos experimentados pela pessoa com deficiência em sua trajetória educacional, notadamente, no período vivenciado na educação superior, Rossetto (2010) esclarece que o processo inclusivo representa a continuidade de um movimento social historicamente construído, ao qual o exercício da cidadania precisa ser reivindicado.

Motivada pela preocupação com o direito à Educação, outra estudiosa do tema inclusão ouviu relatos da trajetória acadêmica para chegar ao nível superior, desta feita, de mulheres com deficiência, o que a impressionou de forma positiva e instigante, ao escrever sua dissertação em 2018. Trata-se da pesquisa de Torres (2018), que analisou histórias de superação que promoveram mudanças significativamente definitivas na vida de 05 mulheres que se propuseram, de forma voluntária, a narrar suas trajetórias, todas alunas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM): duas apresentavam deficiência física, uma deficiência intelectual, uma baixa visão e uma deficiência auditiva.

Ponderou a autora, em sua dissertação, que as pessoas, ao adentrarem à educação superior, trazem consigo a formação adquirida nas etapas anteriores – educação infantil e ensino médio —, formação na maioria das vezes marcada pela existência de barreiras na esfera física e moral, mas principalmente na questão atitudinal.

Trata-se, portanto, do que Bourdieu denomina de capital cultural, construído ao longo de cada etapa da vida acadêmica e que, uma vez perscrutado, enriquece a pesquisa, pois valoriza o fato evidenciado por Paulo Freire, em toda a sua obra, enquanto educador, de que o diálogo educador-educando parte de premissas, como o reconhecimento do outro enquanto ser único e individual e partilha de experiências.

Nesse sentido, Pieczkowski (2014) desenvolveu sua tese 'Inclusão de Estudantes com Deficiência na Educação Superior: Efeitos na Docência Universitária' analisando, entre outros elementos associados ao processo inclusivo, o 'olhar' dos docentes e suas expectativas. Seguindo o curso de pensamento da referida autora, conseguiu-se perceber o quão desafiador ela considera o processo de inclusão, em qualquer dos níveis educacionais, uma vez que esta parte do reconhecimento de um direito fundamental para a dignidade humana: a igualdade de oportunidades na educação.

Para a autora supracitada, é possível verificar os registros da exclusão das pessoas com deficiência na Educação Superior, pois, apesar de ter havido certa expansão quanto ao acesso, notadamente, nas IES privadas, muitos dos alunos matriculados não concluem a graduação e alguns ainda concluem sem ter adquirido os conhecimentos necessários ao exercício da profissão.

Observou-se, portanto, que a permanência está diretamente relacionada à inclusão, uma vez que, sem a primeira, a segunda não se estabelece e nem passa a ser reconhecida pela sociedade como direito adquirido. Os alunos que conseguem ter acesso a níveis mais avançados de ensino, como a Educação Superior, carecem de ter assegurados todos os recursos que viabilizem a conclusão dos estudos, sob pena de se sentirem muito mais excluídos do que incluídos na vida acadêmica.

Como forma de reforçar o pensamento, cita-se Moreira (2014), em sua dissertação apresentada à Universidade Católica de Brasília (UCB), que reconheceu o aluno com surdez adquirida e relatou sua trajetória acadêmica até a pós-graduação. As dificuldades vivenciadas desde o ensino fundamental, alcançando a graduação, fizeram-lhe refletir sobre a necessidade de pesquisar sobre o perfil do docente surdo e sua história de vida, suas percepções sobre a política de inclusão vigente e a forma como as IES lidam com isso.

O estudo caracterizou-se como um trabalho que abordou dois eixos temáticos que remetem à inclusão, a questão da aprendizagem e da superação de barreiras físicas e atitudinais que, segundo Sassaki (2009), se apresentam como dimensões da

acessibilidade que irão trazer benefícios a todas as pessoas em todos os contextos e aspectos da atividade humana.

Assim, a inclusão do aluno com deficiência somente se concretiza através da permanência, Azevedo (2012), em dissertação apresentada ao PPGE da UFPB, investigou e analisou os obstáculos para a permanência das pessoas com deficiência visual na Educação Superior, com vistas ao sucesso na vida acadêmica. Entre outros fatores, destacou a condição econômica da família, pois os estudantes que não trabalham necessitam do apoio financeiro para a locomoção e aquisição de material didático.

Ressaltou também a autora que a qualidade do aprendizado desenvolvido no ensino médio por esses alunos muitas vezes não foi boa. Nesse aspecto, a pesquisadora culpabiliza a formação dos professores, que não prioriza as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), enfatizando a necessidade de formação continuada para permitir uma constante atualização de inovações metodológicas que venham facilitar o processo de ensino-aprendizagem dessas pessoas.

Citou, ainda, como fator desfavorável à permanência desses alunos, o relacionamento com colegas, professores e gestores. Segundo ela, as dificuldades de relacionamento surgem a partir do desconhecimento, por parte das pessoas cotidianamente presentes no cenário institucional, das peculiaridades inerentes à convivência com esses indivíduos. Somado a isso, a escassez de equipamentos adaptados e de profissionais de apoio para fornecer orientações técnicas para professores e alunos, prejudicando-os.

A questão da acessibilidade foi considerada outro fator que pode contribuir para a não permanência das pessoas com deficiência no ensino superior. Conforme reflexões acerca do tema, a autora supracitada considerou que, muitas vezes, as normas de acessibilidade não são cumpridas, com calçadas e estacionamentos desprovidos de manutenção efetiva, ausência de piso adequado e mau posicionamento de lixeiras, e outros objetos em áreas de circulação internas da instituição. Tudo isso, acarreta situação de negligência, que pode ainda ser agravada quando, além da instituição, os próprios alunos desconhecem seus direitos e não reivindicam as mudanças necessárias.

Considerou-se relevante destacar a pesquisa supracitada pelo fato de apresentar aspectos que promovem identificação com o estudo desenvolvido neste trabalho, pois relaciona e discute fatores que dificultam a permanência na Educação

Superior, o que também se constitui um dos objetivos do presente estudo, mesmo que a autora citada tenha se atido apenas às questões da deficiência visual.

Nogueira Santos (2012) também se referiu à questão da acessibilidade como elemento imprescindível para assegurar a estas pessoas o direito de ir e vir no ambiente acadêmico e fora deste, sendo, portanto, fator facilitador ou complicador da inclusão. Dessa forma, investigou a presença de barreiras arquitetônicas e atitudinais no lócus da pesquisa, que se desenvolveu em um estudo de caso com a participação de 14 alunos com deficiência física, regularmente matriculados na referida instituição, no ano de 2010.

Nos resultados, o autor encontrou a permanência das pessoas com deficiência física, em seus cursos de escolha, bastante comprometida, devido à presença significativa de barreiras tanto arquitetônicas quanto pedagógicas. Bem como, professores sem o apoio de núcleos e tecnologias assistivas específicas para facilitar o aprendizado. Para tanto, ressaltou a importância da estruturação de uma cultura educacional inclusiva para que haja o envolvimento de todos e a preocupação com a inclusão de todas as pessoas, de modo a possibilitar aos alunos a permanência no ambiente acadêmico até a conclusão do curso de sua escolha.

Maciel (2014) revelou que, dentre todas as barreiras encontradas pelos alunos com deficiência na universidade, as atitudinais ainda são as mais difíceis de serem enfrentadas. E isso se dá, segundo a autora, pela falta de esclarecimento acerca da temática de acessibilidade e inclusão, bem como de formação específica e contínua sobre a questão da deficiência para os docentes.

Contribuindo para elucidar o conceito de inclusão na Educação Superior, Alvarenga (2016), em dissertação apresentada no Rio Grande, citou Skliar (2013), quando ele discute e argumenta que a deficiência não pode ser interpretada como apenas uma questão biológica. Deve, sim, ser problematizada epistemologicamente, de forma exaustiva, até que se compreenda que o problema não está na pessoa, na família ou nos especialistas. É, sobretudo, um discurso social construído ao longo do tempo, que não mais representa a pessoa com deficiência.

A visão da deficiência, a partir da multidimensionalidade humana, foi o que permeou a concepção desta pesquisa de tese, elaborada e desenvolvida tendo como ponto de partida os processos históricos, culturais e sociais que ditam as trajetórias que os alunos com deficiência traçam no ensino superior, desde o seu ingresso.

Considerando as ideias expostas até então, percebe-se a relevância do que afirmou Costa (2007) *apud* Watzlawick (2010), ao constatar que, na educação inclusiva, é fundamental respeitar a diversidade, valorizando a singularidade daquele que deseja aprender, ou seja, conhecer o aluno com deficiência e aprender com ele, concedendo a ele a liberdade e confiança para lidar com possíveis entraves do processo inclusivo.

Para Nunes e Magalhães (2016), a inclusão social da pessoa com deficiência se constitui fator importante para o desenvolvimento da sociedade brasileira, revelado a todo instante através de demandas de cidadãos, individualmente ou em grupos, e manifestada na luta pelos direitos à igualdade. Reconhecem que houve avanços na legislação nacional, no entanto, na educação, sua aplicabilidade enfrenta dificuldades na implementação, que requerem aprofundamento de conhecimentos e troca de informações por parte de todos os envolvidos.

À guisa de resumir os achados da pesquisa de tese ora desenvolvida, destaca-se a percepção, nos trabalhos investigados, da presença de temáticas diversas relacionadas à inclusão, descritas como Políticas Inclusivas e Percepções docentes e discentes sobre a inclusão. Ainda nesse sentido, verificou-se a existência no banco de dados da CAPES de oito dissertações e uma tese que versam sobre a temática Permanência de pessoas com deficiência na educação superior no período de 2010 a 2018.

Ao estudar a permanência dos sujeitos na educação superior nos referidos estudos, — aqui apresentados de forma sucinta e objetiva, em quadros demonstrativos — foram constatados alguns eixos utilizados para análise pelos autores, tais como acessibilidade e superação.

Conforme ilustrado no **Quadro 1** (APÊNDICE A), ressalta-se que, enfocando a temática políticas de inclusão para pessoas com deficiência, foram encontradas 23 dissertações de mestrado e 13 teses de doutoramento. Quanto às pesquisas cujo eixo temático recaiu sobre as percepções docentes e discentes sobre a inclusão, destacaram-se neste levantamento 24 pesquisas em nível de mestrado e nove de doutorado, conforme ilustrado no **Quadro 2** (APÊNDICE B). Os trabalhos sobre acessibilidade e políticas de acessibilidade totalizaram 12 dissertações, no referido período, muito embora se perceba essa questão uma constante prevalência no texto da maioria dos estudos pesquisados, mesmo não se constituindo como categoria central (**Quadro 3**- APÊNDICE C).

No tocante às trajetórias de superação vivenciadas por discentes no processo de inclusão, outra questão relacionada à permanência, verificou-se a existência, no banco de dados investigado, de 30 pesquisas constituídas como dissertação e oito como tese. O panorama geral desse levantamento realizado pode ser consultado por meio de quadros demonstrativos das principais categorias temáticas encontradas no Banco da Capes no período de 2010 a 2018. Os três quadros encontram-se no apêndice deste trabalho.

Um ponto que chamou a atenção nesse levantamento foi o quantitativo da amostra de participantes na maioria desses trabalhos, que tinham como foco relatos e narrativas. A maior parte envolvia um pequeno número de entrevistados, o que, segundo interpretação, resulta de um universo limitado ao qual as pessoas com deficiência ainda se esbarram, em relação ao acesso às IES brasileiras. Assim, discutir a permanência no nível superior esse grupo social, dos poucos que conseguem acessá-lo é extremamente relevante.

Reafirma-se, então, a relevância de produções científicas como esta, frente à escassez teórica acerca do tema, sobretudo dos estudos sobre trajetórias de permanência nas IES privadas, em cursos da saúde de João Pessoa, Paraíba.

No próximo capítulo, reflete-se sobre a realidade do ensino superior privado, no que tange às contradições do sistema frente ao debate da inclusão social das pessoas com deficiência, no contexto da expansão do setor.

3 O ENSINO SUPERIOR PRIVADO- EXPANSÃO DO SISTEMA E SUAS CONTRADIÇÕES PARA A INCLUSÃO, ACESSO E PERMANÊNCIA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

O processo de inclusão social das pessoas com deficiência nas IES brasileiras denota uma evolução lenta, muito lenta. Como averiguou-se anteriormente, até a década 2000, não se havia um debate sólido sobre a inclusão da pessoa com deficiência no mais elevado nível de ensino, e as políticas de inclusão nesse setor eram escassas.

Este capítulo tem como objetivo apontar as principais contradições da expansão das IES brasileiras, no Brasil, levando em consideração o acesso ao nível superior enquanto uma pauta da sociedade democrática, portanto, submetida à égide da inclusão social, garantida na Constituição Federal de 1988.

Para isso, reflete-se sobre a trajetória das políticas de inclusão no nível superior, desde as suas bases até o contexto atual, evidenciando o espaço privado e suas contradições em relação à oferta da educação àqueles que estão à margem, especialmente as pessoas com deficiência, foco desta pesquisa.

Ao reconhecer-se na trajetória da educação brasileira através da modalidade de educação especial, as pessoas com deficiência se viram, por muito tempo, em um espaço que nunca foi plenamente ocupado.

No Brasil, até o século XIX não havia nenhuma forma de acesso formal à educação para esse grupo de pessoas, uma vez que se acreditava que não tinham qualquer potencial para o desenvolvimento de um aprendizado considerado útil. A primeira instituição voltada para o atendimento das demandas das pessoas com deficiência, no Brasil, segundo Rodrigues e Lima (2017), ocorreu em 1854, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, o atual Instituto Benjamin Constant (IBC). E, em 1857, com o Instituto dos Surdos Mudos, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro¹⁷.

Considerando o passado histórico das pessoas com deficiência, relegadas a segundo plano pelo Estado e pela sociedade, em um processo evidente de marginalização e segregação, transferia-se, aos poucos, a responsabilidade para

¹⁷ As duas instituições se transformaram e se adequaram ao longo dos tempos, marcando a história da educação especial neste país.

essas pessoas, da esfera estatal para a esfera privada, contribuindo para fomentar a exclusão sob a alegação de que seria impossível inseri-las no sistema educacional comum.

Na conjuntura social do século XX, não havia grandes debates em torno da inclusão da pessoa com deficiência, e as iniciativas voltadas a esse grupo social eram sempre permeadas por uma concepção de modelo médico, ou seja, visava-se a “cura”, o tratamento dessas pessoas, sendo as institucionais educacionais fortemente marcadas por essas concepções.

Não existia, ainda, segundo Justina (2016), qualquer preocupação em relação a como seria feita a inserção dessas pessoas nos espaços escolares. Para fins de proteção, tratamento, ou até mesmo inserção em processo educacional, havia o deslocamento das pessoas de suas comunidades de origem para as instituições cujo caráter residencial contribuía para uma maior segregação, ou para escolas especiais, não raramente situadas distantes de suas famílias. O papel da família na reabilitação e na inclusão educacional ficava, então, minimizado, não reconhecido como essencial para a obtenção de bons resultados.

Segundo Padilha (1988), a modalidade de ensino voltado às pessoas com deficiência teve, inicialmente, seu modelo de atuação pautado em uma política que tinha como primazia a criação de “classes especiais” e instituições de caráter especializado, tanto públicas quanto privadas, cujo principal objetivo era de prestar atendimento às pessoas com deficiência, a princípio, para resolver a questão do acesso da pessoa com deficiência à educação.

No século XX, destacaram-se algumas das instituições escolares que foram criadas para o atendimento desse grupo social: a fundação do Instituto Pestalozzi (1926), especializado no atendimento às pessoas com deficiência mental; e, no ano de 1945, a criação do primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação, na então instituição renomeada e renovada, a Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff, psicóloga russa com formação multicultural que revolucionou o olhar sobre as crianças através da educação das crianças com deficiência, com iniciativas, inicialmente na região de Minas Gerais, que se expandiram para todo o Brasil. Além disso, em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

No contexto pós-década de 1940, o mundo passaria por transformações abruptas, que fariam surgir o debate da inclusão na metade desse século. Com o

massacre e a dizimação de alguns grupos sociais na II Guerra Mundial, em 1945, surge o órgão intergovernamental da ONU, Organização das Nações Unidas, que seria responsável, três anos depois, pela elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (ONU, 1948).

No esteio da garantia dos direitos humanos — cuja primazia é de que todos são iguais perante a lei, sendo resguardados e protegidos por essa mesma lei de qualquer violação de direitos ou de qualquer distinção (UNICEF, 1948, s/d) —, inicia-se o processo de reflexão social sobre a inclusão da pessoa com deficiência em diversos setores da sociedade, dentre eles, a educação.

Porém, o Brasil, apesar de ser um país signatário desses acordos internacionais, tem especificidades que lhes são próprias. Pode-se dizer que a DUDH é o ponto de partida para compreender as principais políticas instauradas no Brasil. No entanto, essas transformações só poderão ser mais bem observadas a partir da década de 1980, período em que há uma efervescência de movimentos sociais pelo direito à educação, no cenário de retorno à democracia.

Isso porque, apesar das mudanças nas perspectivas datarem desde a década de 1940, no Brasil, os avanços em torno da educação na perspectiva da inclusão, ocorreram mediados por tensões sociais e conflitos. Cabe destacar que, antes mesmo da instauração da DUDH, o país, em sua constituição de 1946, já destacava, pela primeira vez, no artigo 166, a educação como um direito de **todos**, inspirada pelos princípios de liberdade e de solidariedade humana (Brasil, 1946).

Porém, a ordem democrática posta, no que tange à educação, entra em contradição com ela mesma à medida que os movimentos sociais reivindicam a efetivação daquilo que fora prometido na sua própria constituição. Um paradoxo provocado por conflitos de interesses, já que a pauta para a educação colocada pelos movimentos sociais da década de 1950, da democratização do ensino, não interessava a burguesia do país, à época, sendo esses movimentos¹⁸, muitos deles inspirados por ideais marxistas¹⁹, silenciados com a abrupta ruptura provocada pela instauração de uma ditadura militar a partir de 1964 (Scocuglia, 2003).

¹⁸ Dentre os movimentos sociais em torno da educação, nesse período, destacam-se: Movimento de Cultura Popular; Campanha de Educação Popular; Campanha “De pé no chão também se aprende a ler” (Scocuglia, 2003).

¹⁹ Um dos mais conhecidos intelectuais perseguidos é o próprio Paulo Freire, que, por reivindicar uma educação crítica, pautada na consciência de classe, teve de ser exilado do país, no contexto da ditadura. O trajeto de Paulo Freire, no cenário dessas mudanças históricas, é contado no livro “História das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas (Scocuglia, 2003).

Assim, a ordem democrática, até então apregoada, é colocada em xeque pela ditadura militar, que dá novos contornos ao tema da educação. No caso da inserção das pessoas com deficiência nos sistemas de ensino, Mazzotta (1999) corrobora afirmando que o aumento da procura pela criação de instituições que “tratavam” a questão da deficiência, mesmo que classificada e subdividida em tipos, de acordo com sua caracterização, deu-se, com mais veemência, com a Lei 4.024, de 20 de dezembro de 2021, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB).

Em seu art. 88 (Brasil, 1961), afirmava que: “A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. No entanto, a noção de **integração** da pessoa com deficiência na educação se dava no sentido de adequar a pessoa considerada “anormal” a um sistema educacional rígido e inflexível.

Cabe salientar que, no âmbito mundial, em 1960, a Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino, avançava nas discussões sobre inclusão, em conferência geral da UNESCO, definindo e identificando o termo “discriminação” como sendo:

[...] qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião pública ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino, e, principalmente: a) privar qualquer pessoa ou grupo de pessoas do acesso aos diversos tipos ou graus de ensino; b) limitar a nível inferior à educação de qualquer pessoa ou grupo; c) sob reserva do disposto no artigo 2 da presente Convenção, instituir ou manter sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para pessoas ou grupos de pessoas; ou d) de impor a qualquer pessoa ou grupo de pessoas condições incompatíveis com a dignidade do homem (UNESCO, 2003).

Acompanhando essas movimentações internacionais, no Brasil, destacam-se os movimentos sociais em prol das pessoas com deficiência pelo direito à **convivência**. Esta, segundo Guedes e Barbosa (2020), era uma pauta social, no Brasil dos anos 60, no entanto, devido à ditadura, muitos desses movimentos foram suprimidos, perdendo força, o que impossibilitou transformações mais profundas para o setor.

Treze anos após as orientações estabelecidas pela Unesco, em 1973, a educação Especial é oficialmente institucionalizada no país, por ocasião da criação

do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), fato ocorrido durante o regime militar (1964-85). O surgimento da educação especial, enquanto modalidade de ensino, pode ser considerado um avanço, embora, nesse momento, fosse fortemente influenciada pelo modelo médico. A educação especial não era entendida como é hoje, constituía-se e se operacionalizava, até então, como um sistema paralelo e sem articulação com o ensino comum regular, fato observado nesse período e que deixou resquícios que perduraram por muito tempo, porque atendia aos interesses de uma sociedade excludente e preconceituosa.

Dois anos depois, em 1975, é instituída a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, de 9 de dezembro: um documento internacional que resguardou às pessoas com deficiência o direito à convivência e à igualdade de acesso e oportunidades em diversos setores. Na educação, assegurou-se um ensino que lhes possibilitasse “desenvolver ao máximo as suas capacidades e aptidões e acelerem os seus processos de integração ou reintegração social” (ONU, 1975, p.2).

Diante de mudanças históricas tão importantes para o segmento, no Brasil, ações e mobilizações começaram a ganhar força, sobretudo, a partir da década de 1980, quando se presenciou, no país, uma forte pressão política em torno da volta da democracia. Assim, os movimentos sociais das pessoas com deficiência se uniram ao contexto político de redemocratização, retomando o fôlego desses movimentos sociais que contribuíram significativamente para a inserção de suas pautas no texto da Constituição Cidadã.

No efervescer de pautas em prol das pessoas com deficiência, teve destaque, nos anos de 1986, o surgimento de algumas iniciativas para regular a sua atuação junto ao segmento, como a elaboração do “Plano Nacional de Ação Conjunta”⁴ e a instituição da Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) (Brasil, 1986).

Em 1988, um estudo realizado pelo Ministério da Educação, identificou que, dos alunos que recebiam atendimento especializado no Brasil, 21,78% frequentavam instituições sob administração pública e 78,21% instituições privadas (Brasil, 1991a; 1991b), o que denota aquilo que foi mencionado, anteriormente, sobre a isenção do Estado no atendimento a esse público, que ficava a cargo, quase exclusivamente, do setor privado. Sobre isso, Kassar (2011) complementa que o setor público atendia, em sua maioria, alunos com deficiências leves e repetentes, em classes

especiais. Aqueles cuja demanda era de um atendimento mais especializado, eram assumidos pelo setor privado, em instituições de caráter assistencial.

Assim, mediados pelos princípios democráticos, a necessidade de redefinir o papel da família e do Estado em relação ao processo educacional dessas pessoas. Assim, a educação aparece como princípio basilar de direito de todos e dever do estado, conforme assegura o artigo 205 da constituição:

A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

A Constituição de 1988 assegurou, ainda, em seu art. 206, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988). Para Melo e Mafezoni (2021), a CF/1988 é considerada cidadã porque ampliou significativamente os direitos sociais, aumentando os deveres do Estado, tanto na área educacional, com a noção de sistemas de ensino, como em outras áreas.

Vale lembrar que é no mesmo contexto de elaboração da Constituição Federal de 1988, que surge, mundialmente, o termo de **educação inclusiva**, que remete à ideia de celebração às diferenças individuais na educação, através de uma escola que valorize a diversidade (Maciel, 2009).

O surgimento desse conceito tem como marco internacional a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien, Tailândia), em 1990: o primeiro plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, reiterando a garantia da educação como direito fundamental de todos, homens e mulheres, sem distinção, de qualquer faixa etária, em todo o mundo. A conferência de Jomtien mobilizou o envolvimento de governos, grupos de advogados, comunidades e pais, e especialmente de organizações, no compromisso de assegurar uma modalidade de ensino que possibilitasse a inclusão educacional de todos os públicos.

Também, a Declaração de Salamanca, no ano de 1994, na Espanha: o documento em questão, segundo Raiça (2014), reforçou a todos o direito a uma educação que priorizasse a qualidade, ao considerar as características e interesses individuais de cada aluno, combatendo, dessa forma, possíveis discriminações e a exclusão escolar. Tratava-se, portanto, de desenvolver linhas de planejamento e ação educacionais pautadas pelo respeito à diversidade e centradas no próprio educando.

Nestas declarações, foram propostas orientações inclusivas para as escolas como forma de combater a segregação, antes disseminada no ambiente educacional.

Em 1996, no Brasil, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 foi instituída, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional (LDB/1996). A LDB aprimorou o disposto pela Constituição Federal, no que tange ao acesso à educação, estabelecendo, no capítulo V, art. 58, a oferta da educação especial para as pessoas com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino (Brasil, 1996).

Além disso, para melhor compreensão e adequado planejamento das ações da política educacional na modalidade da educação especial, no Brasil, havia a necessidade da definição do público-alvo a ser atendido, o que foi atendido com a promulgação da LDB 9.394/96, em seu art. 59, que postulou que a educação especial deve ser direcionada aos estudantes com deficiência, acrescido, posteriormente, os transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação²⁰. Pioneiramente, o texto desta lei reservou um capítulo, exclusivamente, para detalhar as questões referentes à Educação Especial (Rodrigues; Lima, 2017).

Tal legislação reverberou a criação de uma série de políticas visando à inclusão desse grupo nos sistemas de ensino. Dentre as políticas públicas que visaram atender às demandas solicitadas pelos alunos com deficiência, destacam-se as garantias educacionais incorporadas ao Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 10.172/2001, 2001), que evidenciou a relevância da formação dos recursos humanos (professores, pessoal administrativos, técnicos e auxiliares), oferta de recursos pedagógicos específicos e a importância da Educação Especial em todos os níveis.

Assim, o movimento pela educação inclusiva foi se instituindo no Brasil como uma ação política, social e cultural, cujo objetivo primordial era a defesa do direito de todos os alunos estarem juntos no processo de aprendizagem e a participação nas atividades acadêmicas, sem qualquer forma de discriminação. O discurso da educação inclusiva, no país, encontra ressonância por ocasião da promulgação da Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007, pelo MEC, que declara que:

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 ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. Ao

²⁰ (Acrescido pela Lei nº 12.796, de 2013)

reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a Educação Inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. (MEC/SEESP, 2000, p. 1).

Em decorrência, em 2008, é firmada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que surge como alternativa para propiciar o acompanhamento dos avanços do conhecimento e das lutas sociais que objetivem elaborar e operacionalizar políticas públicas educacionais de qualidade, que possam respaldar a educação diante da diversidade de sujeitos que passa a constituir o alunado.

No que concerne à inclusão das pessoas com deficiência, cita-se como um dos mais importantes avanços, a mais recente Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, instituída pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Nesta, o direito à educação inclusiva é assegurado em seu art. 27, no qual se destaca:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

Cabe destacar, todavia, que a LBI, assim como os demais avanços, protagonizou impasses históricos que revelam o conflito de interesses em torno da educação, no país. O documento, elaborado nos anos 2000, demorou 15 anos para ser aprovado, sendo a maior parte de seus impasses, conforme disserta Rocha e Oliveira (2022), de cunho ideológico.

Observa-se, nesse breve histórico da educação para as pessoas com deficiência, que o Brasil, como um país signatário dos acordos internacionais, aderiu ao compromisso com a inclusão, aprimorando, nesse contexto, as políticas que vem surgindo desde a década 40, com a DUDH. Porém, essas reconfigurações, foram mediadas por conflitos sociais, pela luta do segmento em prol da inclusão social.

No que concerne à inclusão, os processos de ressignificação da concepção de educação, no país, foram primordiais para compreender as mudanças decorrentes em toda a educação básica e, especialmente, na educação superior. Mas, para compreender esta última, faz-se necessário, também, historicizá-la, uma vez que a

educação superior, no Brasil, também tem especificidades próprias, que merecem o devido aprofundamento. Sobre isso, dispõe-se o próximo item.

3.1 BREVE HISTORICIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS

Diante de um direito à educação relegado, não é distante pensar que, se o acesso à educação básica era um obstáculo, à educação superior se constituía como uma impossibilidade. A primeira instituição de ensino superior, no Brasil, é datada no século XIX, e se insere como um lugar de privilégio, como um campo destinado a poucos até a década de 1960, aos distintos, nas palavras de Bourdieu.

Uma breve historicização do ensino superior leva a compreender que sua evolução se deu através de ciclos bem demarcados e justificados, conforme ressaltou Almeida (2012). Um processo que só se tornou possível a partir da vigência de duas Constituições: a da República, de 1891, que facultou a possibilidade de existência de faculdades livres e oficiais, e a Constituição de 1988 que, como forma de reafirmar o princípio liberal, manteve o ensino superior livre à iniciativa privada, uma vez respeitadas as normas gerais da educação e sob autorização e avaliação do poder público.

A universidade como um bem público, no Brasil, entretanto, ocorre tardiamente e é conquistada. Enquanto as IES públicas são reivindicadas num processo de luta árdua pela educação, as IES privadas podem ser observadas desde o Brasil Império, no ano de 1808, por meio dos cursos isolados.

Utiliza-se o termo “privado” aqui para se referir a uma educação superior em que o nível de acesso era escasso, ou melhor, reservado a uma pequena elite, conforme asseverou Saviani (2010). Assim, não se pode dizer que esse tipo de instituição tenha sido um bem público, uma vez que excluía a grande massa populacional.

Aos poucos, a universidade sofreu avanços que permitiram a criação das primeiras instituições públicas, no Brasil. A primeira delas, segundo Saviani (2013), criada quatro décadas após a instituição da República, em 1889, e quatro séculos após a chegada dos portugueses ao Brasil, em 1500. Surge em consequência dos movimentos em prol da educação que começam a insurgir no país e que tem como

principal protagonismo o movimento dos pioneiros da educação, na década de 1930 (Saviani, 2010).

Segundo Severino (2008, p. 74), há ao menos dois traços fundamentais para compreender os elementos fundantes da educação superior no país, introduzido nas primeiras décadas do século XX: “o caráter privado de sua dependência administrativa e a sua natureza de instituição isolada, como que recuperando e consolidando a tradição fundadora iniciada nos idos do Império com as faculdades de Direito, Medicina e Engenharia”.

Até a década de 1960, as universidades, tanto as públicas quanto as privadas, eram escassas. O índice de acesso ao ensino superior era de 2% da população nacional. Conforme estimativa de Schwartzman (2015), cerca de 260 mil pessoas conseguiam acessar ao nível de ensino, em 1968, denotando um sistema voltado para o privilégio de apenas uma camada social.

No entanto, tal cenário não perdurou, uma vez que as mudanças no cenário político, social e econômico demandaram a expansão do ensino, em um contexto marcado pela revolução industrial, que caracterizava uma nação ‘em desenvolvimento’. Assim, os anos de 1960 protagonizou, de um lado, um expressivo movimento de reivindicação de abertura das universidades públicas, encabeçada pelo movimento estudantil nacional, a UNE. E, por outro, uma burguesia que precisava expandir o ensino, para obter mão de obra qualificada para atender às necessidades do novo mercado industrial em ascensão.

Essa dualidade, em torno da expansão do ensino superior brasileiro, caracterizou uma série de movimentos contraditórios que marcaram o capitalismo brasileiro no início da industrialização, sobretudo no que diz respeito ao modelo de universidade, alvo de disputa e conflito de interesses (Saviani, 2010).

Conforme destacou Saviani (2010), na década de 60, estudantes de todo o país tomaram às ruas para reivindicar uma reforma universitária, pautada na Reforma de Base do Governo João Goulart. Assim, demandavam não apenas a ampliação de vagas na universidade, mas sobretudo uma instituição com dimensão política e social.

Surge, então, uma proposta inovadora e de fortalecimento das IFES pela Universidade de Brasília, proposta esta que introduzia novas concepções de ensino superior, tanto no tocante à organização quanto ao modelo pedagógico, sendo que a consolidação destas ideias só ocorreria de forma legal através da Reforma

Universitária de 1968. Porém, a universidade que o movimento estudantil reivindicava não era o mesmo projeto da burguesia (Saviani, 2010).

Consequentemente, em 1964, é instaurado o golpe militar, e com ele, muitas dessas reivindicações foram frustradas. Houve a expansão, todavia, com forte incentivo à expansão privada, aliada aos interesses do mercado. No período de 1960 a 1990, iniciou-se um processo de consolidação da esfera privada como grande responsável pela oferta de vagas na educação, em nível superior, sob o discurso de que a universidade pública não conseguiria atender às demandas sociais existentes (Almeida, Teixeira Filho, 2017)

Assim, manteve-se a relevância do tripé ensino-pesquisa-extensão como responsabilidade das IFES, ao mesmo tempo em que se buscava a intensificação e diferenciação na oferta de cursos de graduação e pós-graduação, aliadas a bons resultados econômico-financeiros que fossem associados a um processo gestor eficiente nessas instituições. Cenário que contribuiu sobremaneira para a massificação do ensino superior pela via privada, com forte intensificação após a mudança de paradigmas instituída pelo estado neoliberal brasileiro, que passou a vigorar a partir da década de 1990, especificamente no governo de Fernando Henrique Cardoso –FHC (Almeida, 2012).

Em um período de uma década (1970-1980), as IES privadas passaram de 214.865 matrículas, em 1970, — em um total de 425.478— para 885.054, em 1980 — de um total 1. 377.286 matrículas —, ultrapassando o setor público, somando um percentual de 64% (Sampaio, 2011). Como resposta às demandas de prováveis consumidores, a iniciativa privada atendeu de forma ágil na mobilização de recursos privados e orientações, de forma que, entre 1960 e 1980, o número de matrículas no ensino superior passou de 200 mil para 1,4 milhão, evidenciando um crescimento de quase 500% só no setor privado.

Na trajetória da educação superior brasileira, pode-se dizer que o capital vence. O caráter privatista da educação superior, historicamente delineado, ganha nuances complexas, sobretudo quando se tem por vista que esse nível de educação se manteve como mercadoria até mesmo após a CF/1988, considerada como Constituição Cidadã.

O mercado das IES brasileiras é quase intocável. Sinal disso é que a CF/1988 avançou em diversos pontos, estabelecendo a educação como um direito do cidadão. Todavia, nesse cenário, manteve-se a capacidade de cada um como princípio para o

acesso (Brasil, 1988), bem como o ensino à livre iniciativa, conforme resguardado na LDB (Brasil, 1996).

Sampaio (2011) assevera que este respaldo legal à iniciativa privada, assegurado a partir do século XX, caracterizou o sistema nacional de ensino superior como uma organização dual, uma vez que há a coexistência de dois tipos de instituições, a pública e gratuita, mantida pelo poder federal, estadual ou municipal, e aquela constituída por estabelecimentos de natureza jurídica privada — laicos e confessionais —, embora subordinados a uma legislação federal, o que lhes assegura uma existência formal, sendo a última formadora do campo de estudo da pesquisa que ora se descortina.

Para a autora citada acima, por um tempo, houve certo equilíbrio que caracterizava a relação público-privada na educação superior brasileira, em se tratando de número de instituições e de matrículas. Entretanto, desde a segunda metade do século XX, este equilíbrio reconfigurou-se em razão da expansão do sistema privado. Isso ocorreu, em parte, porque a crescente industrialização da sociedade suscitou na população anseios de que a formação superior pudesse representar uma forma de ascensão social.

No entanto, essas oportunidades de acesso à educação superior, mediante expansão, não contemplavam a população em geral, apenas as classes médias. Vale lembrar aqui que a universidade sempre foi objeto de manutenção de uma aristocracia social, como bem discutido nas obras de Pierre Bourdieu (1970; 2002). E como tal, serve à manutenção de privilégios e antagonismos sociais. O próprio fato de que a expansão da educação superior se dá, de forma acentuada, pelas vias privadas denota o público dessas instituições: os herdeiros.

As chances de acesso à universidade dos tidos como “pária” social eram mínimas. Cabe destacar a observação de Santos, Sato e Klitzke (2014) quando destacam o elitismo do público universitário ao destacar, a partir da interpretação da obra “Os herdeiros”, a discrepância no acesso, na década de 60, entre os estudantes franceses advindos dos profissionais liberais e dos filhos dos trabalhadores rurais: as chances do primeiro eram 58,5% a mais em relação ao segundo, que era de apenas 0,7%. Quando se tem por vista a realidade brasileira, o cenário não foi diferente, na verdade, foi ainda mais complexo, visto que, na década de 60, o acesso era restrito até mesmo às classes médias, pois o índice de acesso era de apenas 2%, como destacado por Schwartzman (2015).

Com a expansão do ensino superior privado, a reprodução das desigualdades sociais permeada pelos interesses do capital se exacerba ainda mais, delimitando o caráter burguês e individualista dessas instituições. Discurso que, com a consolidação do neoliberalismo, em 1990, tornou-se mais forte. A esfera privada passou a ser entendida como a única capaz de assegurar a universalização do acesso ao referido nível educacional, tendo como base o esvaziamento e a crise institucional das IFES, esta provocada pelo modelo político-institucional adotado pelo Estado.

Para Severino (2008), não se pode pensar a problemática da educação superior sem considerar o projeto societário neoliberal instaurado no país a partir de 1990, questão sobre o qual se debruça a seguir.

3.1.1 Expansão do ensino privado no contexto neoliberal: democratização do acesso?

Com o discurso neoliberal instaurado no Brasil, alinhado ao capitalismo mundial, em 1995, as estratégias para a educação foram profundamente afetadas, tendo em vista que se incumbiu ao Estado, dentre as principais soluções do contexto de crise econômica dos países emergentes, a limitação dos gastos do Estado, incluindo os serviços essenciais como a educação, e a privatização (Negrão, 1998) como regra, no Consenso de Washington²¹.

E o Brasil, como país signatário de acordos internacionais, esteve enquadrado nas principais reformas neoliberais, sendo a educação superior uma das mais afetadas no processo, com forte privatização no setor a partir da oferta dos serviços educacionais alinhados aos interesses do capital (Paulani, 2008). Esse alinhamento, aprofundou ainda mais a expansão do ensino superior pela via privada, agravando-o nessa nova fase. Sobre esse contexto social, político e econômico, Severino (2008) complementa que:

Na atual conjuntura mundial, o cenário específico em que se encontra a sociedade brasileira é aquele desenhado por um intenso e extenso processo de globalização econômica e cultural, conduzido pela expansão da economia capitalista, que se apoia, política e ideologicamente, no paradigma neoliberal. Por isso, é tendência mundial, que vai impondo a todos os países a minimização do Estado,

a total priorização da lógica do mercado na condução da vida social, o incentivo à privatização generalizada, a defesa do individualismo, do consumismo, da competitividade, da iniciativa privada (Severino, 2008, p. 76).

Quando se fala especificamente sobre a educação, o discurso vigente passa a ser a teoria do capital humano, isto é, a preparação de mão de obra qualificada para atender aos interesses do mercado, cada vez mais dinâmico e pós-moderno. Uma lógica que, em termos práticos, significou a privatização generalizada dos setores educacionais e a venda da educação como mercadoria, produto de consumo dos estudantes, agora, vistos como clientes (Severino, 2008).

A reconfiguração do sistema educacional, na perspectiva neoliberal, significou uma crise profunda no modelo de universidade, sobretudo, no que concerne à tríade ensino-pesquisa-extensão. E o estímulo às políticas vinculadas ao interesse do capital, sob o discurso da “modernização” de mão de obra qualificada, passaram a se submeter aos ditames do mercado (Silva, 2005 p. 257).

É nesse contexto que o fenômeno da massificação do ensino superior passou a ocorrer a partir da década de 1990. E as políticas direcionadas às IES brasileiras começaram a focar, também, nas classes mais baixas. O forte crescimento das instituições privadas de ensino superior, sobretudo por meio do surgimento de instituições denominadas como ‘*demand-absorbing*’, foram uma das principais características desse período.

Estas, segundo Lewis (2013), são aquelas que conseguem criar e manter cursos com baixos custos voltados para a demanda reprimida de estudantes que não ingressaram em IES públicas ou nas privadas consideradas ‘de elite’ e, portanto, adentram em organizações educacionais de formato mais simples, que não desenvolvem atividades de pesquisa.

Observa-se, então, no final do século XX e início do XXI, uma série de políticas governamentais voltadas para o setor privado, a exemplo do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), programa criado, em 1999, no Governo FHC, e do Programa Universidade para Todos (PROUNI), programa de concessão de bolsas de estudo criado, em 2004, pelo Governo Lula. Ambos voltados para a expansão do ensino superior no país pela via privada²².

²² Cita-se, ainda, embora que de caráter privado, o programa PRAVALER: um grande programa de financiamento estudantil privado (crédito universitário) no Brasil que foi fundado em 2006. Na realidade, trata-se de um financiamento que facilita o pagamento das mensalidades. Com ele, o aluno financia

Embora não tenha como foco apenas as IES privadas, faz-se um adendo sobre outra política de acesso às IES, a criação do Exame nacional do Ensino Médio (ENEM), que desde a sua implantação, em 1998, vem sofrendo sucessivas adequações no intuito de se consolidar como proposta de avaliação de habilidades e competências do aluno conculinte do ensino médio, ao tempo em que avalia também a qualidade das escolas responsáveis por este nível de ensino no país.

Sua importância foi reforçada em 1999, quando o INEP estabeleceu sua utilização como modalidade de acesso ao ensino superior como substituição ao tradicional exame do vestibular em 93, com participação, em sua maioria, das universidades federais. Contudo, algumas instituições de caráter privado, mesmo antes da adoção pelo INEP do ENEM, como alternativa de ingresso ao ensino superior, ao saberm de sua criação, já passaram a utilizá-lo em seu processo seletivo, como a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) (Casimiro, 2021).

Quanto ao ProUni, é uma iniciativa do governo federal que visa inserir estudantes com baixa renda nas IES particulares. Atualmente, para ao programa, exige-se que o estudante esteja classificado no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e tenha concluído todo o ensino médio em escola pública ou em escola particular com bolsa integral. O ProUni concede bolsas parciais e integrais para os aprovados em um processo que ocorre duas vezes ao ano.

Já o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC.

Tanto o ProUni como o FIES foram ao encontro dos postulados da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB- Lei 9.394/96), que criou a categoria jurídica instituição particular. Em seu artigo 16, resguardou a existência das instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada como parte do Sistema Federal de Ensino; possibilitando a institucionalização da mercantilização da educação superior como possibilidade de ampliação do acesso a este nível de ensino, com o objetivo de angariar lucros para as organizações mantenedoras.

cada mensalidade em duas parcelas e a IES subsidia uma parte ou totalmente os juros dos parcelamentos, formando uma rede de apoio financeiro.

Este processo teve grande reforço com a promulgação, em 1997, do Decreto nº 2.306, que regulamentou a existência de uma categoria, até então inédita, para o sistema de ensino superior brasileiro: a de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas com fins lucrativos (Portugal *et al.*, 2008; Silva, Ohlweiler; Carvalho, 2020).

Vale ressaltar, novamente, que todas estas transformações citadas acima, que marcaram o ensino superior brasileiro a partir do final do século XX, conforme reflexões de Chauí (2001), Santos (2005) e Oliveira (2009), decorrem da adoção de um modelo político neoliberal no qual o papel do Estado é reduzido para o público e aumentado para o privado. E isso vai reverberar diretamente nas políticas voltadas para as IES brasileiras.

O crescimento do segmento privado no ensino superior ocorreu em consonância com a transferência da responsabilidade de oferta deste nível educacional para as instituições de ensino superior (IES) privadas, em razão de uma suposta necessidade de complementaridade da oferta de vagas entre os segmentos público e privado. Este argumento da necessidade da complementaridade reforça e legitima, perante a sociedade em geral, a crescente transferência de recursos financeiros públicos ao segmento privado, via FIES e PROUNI, alcançando valores superiores àqueles destinados às IES públicas.

Em virtude disso, o sistema de ensino superior passou então a se configurar como um “agregado de entidades formais, públicas e privadas (universidades, centros universitários, instituições isoladas) junto ao aparato do Ministério da Educação” (Sampaio, 2011, p.28). Agregado este que se configura de forma bastante heterogênea e surge a partir de uma crescente demanda de ensino superior frente à competitividade que o capitalismo impõe.

A legislação que trata da regulação, supervisão e avaliação das IES privadas é o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Segundo esse decreto, a regulação se dá através de atos administrativos encarregados de autorizar o credenciamento e credenciamento das IES, assim como a autorização e reconhecimento de cursos superiores (Brasil, 2006).

Sendo o credenciamento um processo obrigatório para o funcionamento destas instituições, sua periodicidade e fundamentação são determinadas pelo Ministério da Educação, que conta com instrumentos elaborados pelos órgãos oficiais para certificar a legalidade do desenvolvimento de atividades educacionais. Todo esse processo perpassa pela análise de documentação comprobatória e avaliação *in loco*.

Inicialmente, todas as instituições de ensino superior privadas são credenciadas como faculdades, e o credenciamento, como centro universitário ou universidade, depende da avaliação do cumprimento dos requisitos mínimos determinados pelo referido Ministério.

O sistema de avaliações periódicas a que as IES privadas se submetem fica a cargo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído, em 2004, pela Lei nº 10.861, com o intuito de realizar a avaliação de instituições, cursos e desempenho dos estudantes, através de instrumentos que estipulam conceitos para cada uma das dimensões avaliadas (Brasil, 2004).

A Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) coordena e supervisiona estes processos avaliativos com a ajuda operacional do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A título de avaliar o desempenho dos estudantes de graduação foi criado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), cujos resultados auxiliam na composição do Conceito Preliminar de Curso (CPC). Este é um conceito que indica a situação dos cursos e contempla ainda aspectos como corpo docente (titulação e regime de trabalho), recursos didático-pedagógicos e infraestrutura. (Brasil/ MEC, 2008a).

Segundo as normas deste Ministério, os conceitos de todos os cursos de graduação de uma IES e a avaliação dos cursos de pós-graduação *strictu sensu*, desenvolvida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), são sintetizados para compor o Índice Geral de Cursos (IGC), que é confirmado na verificação *in loco* a fim de determinar o conceito institucional.

Em caso de conceitos insatisfatórios, caberá à IES a elaboração de um protocolo de compromisso com as ações a serem adotadas em prazo determinado, sob pena de sofrer suspensão temporária de processos seletivos e/ou cassação da autorização de funcionamento da instituição ou do reconhecimento do curso, se não houver o devido cumprimento das recomendações e do prazo.

Para Cury (2011), esses instrumentos de regulação do ensino superior privado não são suficientes para regular adequadamente as instituições de forma a contribuir significativamente com o fornecimento de dados quantitativos e qualitativos que agreguem, de maneira estratégica, os setores econômicos do país e fomentem o desenvolvimento de políticas sociais, como a política de saúde, que deveria servir de base para a criação dos cursos nesta área, foco da pesquisa em questão. Entretanto,

mostram-se limitados à definição de parâmetros mínimos para a expansão e funcionamento das referidas IES.

Nesse sentido, observa-se que a qualidade da educação ofertada segue prejudicada por uma atuação focada em resultados econômico-financeiros que viabilizem a manutenção e crescimento destas organizações. Prioriza-se a captação do maior número possível de alunos, para gerar receitas e cobrir os custos de funcionamento das IES, produzindo margens de lucro compatíveis com as necessidades de remuneração do capital investido, sendo o ensino colocado em prioridade, em detrimento da pesquisa e da extensão. Fato que foi constatado na presente pesquisa, quando muitas vezes foi negado o acesso da pesquisadora a documentos e sujeitos que pudessem contribuir para o trabalho de tese, até mesmo em instituições em que se havia prestado o trabalho de docente.

Voltando à questão da configuração adotada pelas instituições, ressalta-se que tanto a Universidade quanto o Centro Universitário são considerados instituições pluricurriculares e pluridisciplinares, uma vez que possuem ampla abrangência na aquisição de conhecimento, não se restringindo a uma determinada área e desenvolvendo atividades de formação, pesquisa e extensão, sendo que na universidade.

Com relação à diversidade de organização acadêmica, dados do Censo da Educação Superior 2019 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) destacam que as faculdades, instituições de pequeno porte e menor complexidade, representam números relevantes neste cenário, perfazendo um percentual de 47,4% em relação aos outros formatos. De cada quatro alunos matriculados em cursos de graduação, três encontram-se na rede privada.

A prevalência da rede privada em relação à rede pública se confirmou nesse Censo de 2019 quando, apesar de uma queda no crescimento das IES de modo geral, ainda evidenciou um acréscimo de 3,0% no total de instituições de ensino superior privadas. Dessa forma, a rede privada segue representando 88,4% do total de IES no país, totalizando 75,8% das matrículas do ensino superior. Dado que recentemente, de acordo com o Censo de Educação Superior (2021), apontou crescimento no número de matrículas, totalizando 77%, em 2021.

Observa-se, ainda, nesses dados, uma forte tendência à formação de oligopólios, que decorre da aquisição, por parte de grupos empresariais já estabelecidos no mercado, de instituições de pequeno e médio porte que apresentem

dificuldades financeiras, configurando assim o acesso destes grandes grupos a novos nichos e regiões. Nesse sentido, acontecem ainda fusões onde os grupos educacionais maiores em atividade no país se unem aos menores para alavancar número de cursos e matrículas, permitindo, desta forma, um aumento substancial nos ganhos.

A abertura de capital pelas IES reconfigura a gestão destas instituições ao tempo em que alavanca a financeirização do setor. Seguindo a lógica ditada pelo mercado, o foco nas tomadas de decisões sobre a operacionalização das IES privadas desloca-se das questões educacionais para aquelas voltadas para o aumento do valor acionário. Vale ressaltar que o custo do ensino privado tem variação significativa em função do curso (medicina e odontologia são considerados cursos caros, enquanto administração, economia, pedagogia e ciências sociais se destacam como cursos de custo mais baixo), da região e do tipo de instituição (universidade, centro universitário, faculdades etc.) (Carvalho, 2013; Sguissardi, 2013).

Nesse sentido, importa destacar que, embora a maior fonte de renda das IES privadas sejam as mensalidades, há ainda muitas outras fontes indiretas de recursos públicos (isenções fiscais e previdenciárias e renúncia fiscal/Prouni) e fontes diretas, a exemplo do crédito educativo – Fies –, que contribuiu de forma determinante para a expansão e crescimento destas IES. Contudo, dados do INEP (2019) indicam que as IES privadas já partiram para estabelecer seus próprios financiamentos educativos, ao constatarem um declínio no número de contratos celebrados pelo FIES a partir de 2015, quando entraram em vigor regras mais austeras para a concessão desse financiamento.

Conforme Carvalho (2013) e Sampaio (2011) destacam, existem aspectos que caracterizam os grandes grupos empresariais, detentores de grande parte das redes educacionais, como o crescimento acelerado em termos quantitativos de matrículas e de cursos, padronização das questões pedagógicas e grande potencial de superação das dificuldades apontadas pelo mercado.

Em termos de matrícula e área de estudo, verifica-se que as áreas com maior número de matrículas na rede privada são Negócios, Administração e Direito, Saúde e Bem-Estar e Serviços. Vale salientar que o foco da pesquisa são os alunos dos cursos de Ciências da Saúde na modalidade presencial, que representam 81,2% das matrículas do estado na rede privada, segundo dados atuais, do censo citado anteriormente. Especificamente, no estado da Paraíba, o curso mais procurado nas

IES privadas na área de Saúde, foco desta pesquisa, é a Enfermagem, que se destaca na modalidade presencial, com 5,3 mil matrículas realizadas em 2021, conforme disposto no Mapa do Ensino Superior 2021, disponibilizado pelo Instituto SEMESP.

Nessa nova configuração, Sampaio (2011) enfatiza que o crescimento do setor privado se deve a uma maior mobilização de recursos orientados para atender às necessidades do mercado, internalizando a lógica corporativista, mesmo que venha a comprometer a qualidade do serviço oferecido.

Diante das conjunturas citadas, busca-se, no próximo item, compreender como o cenário da expansão do ensino superior, especialmente privado, contribuiu nas dinâmicas de acesso e permanência das pessoas com deficiência.

3.1.2 O ensino superior privado: dimensões da expansão, acesso e permanência para as pessoas com deficiência

É nessa contradição da oferta da educação como mercadoria que se insere o debate acerca da inclusão social das pessoas com deficiência no ensino superior. Mas, antes, apresenta-se os principais avanços no que concerne ao acesso das pessoas com deficiência no ensino superior nos últimos anos.

Vale destacar que as mudanças decorrentes nas principais políticas de acesso ao ensino superior, no Brasil, estiveram atreladas ao debate da inclusão discutidos no início deste capítulo. A inserção de políticas públicas para a inclusão das pessoas com deficiência, em todos os setores, abriu caminho para a possibilidade de acesso delas ao nível superior de ensino. Neste item, busca-se compreender como decorreu todo esse processo.

Em 1999, foi instituída a Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999, que dispôs sobre requisitos de acessibilidade para a autorização de cursos do ensino superior que estão diretamente relacionados com a presença de alunos com deficiência na graduação, visando instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Estes requisitos visaram contemplar as necessidades de acessibilidade de pessoas com deficiência física, visual e auditiva. Nesse decreto, destacou-se, ainda, a necessidade da inclusão de conteúdo ou disciplinas com temas que versassem sobre deficiência, propondo alteração dos currículos.

Na Portaria acima citada, são estabelecidas as condições tanto em relação ao espaço físico — como adaptações de edificações, mobiliários, equipamentos e espaços — quanto aos recursos materiais (material em Braille, softwares específicos, adequação de mobiliário, entre outros) e recursos humanos (presença do intérprete de língua de sinais/língua portuguesa).

Outra questão é que, apesar de já se denotar a preocupação com o atendimento dos professores às especificidades de alunos com deficiência auditiva, apenas no ano de 2003, através da Portaria nº 3.284, é citada a criação de cargos que ofereçam real suporte a esses alunos, permitindo a regulamentação do intérprete de Língua de Sinais nas instituições de ensino superior.

Em 2004, entra em vigor o Decreto de nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Garcia, Bacarin e Leonardo (2018) ressaltaram a relevância deste, o qual estabelece meios de se exercer uma maior cobrança junto às IES sobre as questões de acessibilidade, pois sem estas as instituições são consideradas inadequadas, ficando a abertura, renovação e funcionamento dos cursos na dependência da eliminação de qualquer forma de barreira, seja arquitetônica, comunicacional e atitudinal.

Além dessas conquistas, os autores supracitados destacam a criação do Programa Incluir na IFES, cujo objetivo presente em seu texto era de implantar a política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva na educação superior através da promoção de ações que garantissem a expansão, acesso e permanência das pessoas com deficiência nas universidades federais, estabelecendo, pois, um compromisso do ensino superior público com a inclusão.

E, mais recentemente, merece destaque a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, também denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência, que consolida todas as políticas supracitadas. No que tange ao acesso e à permanência das pessoas com deficiência, postula em seu art.31 que:

As instituições de ensino superior, públicas e privadas, deverão prover os meios necessários para a acessibilidade física e de comunicação e, ainda, recursos didáticos e pedagógicos, tempo adicional e flexibilização de atividades e avaliações, de modo a atender às peculiaridades e necessidades dos alunos com deficiência. (Paim, 2007, p. 37).

Cabral, Santos e Mendes (2018) ressaltaram a relevância da lei para o reconhecimento do direito de acesso desta parcela da população ao nível superior. Fato disso é que, um ano após a LBI, é criada a Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que dispõe sobre cotas para pessoas com deficiência nas universidades federais, inserindo-as na Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012.

Casimiro (2021), ao falar sobre o impacto dessas legislações para o acesso às IES, destaca que, a partir do ano 2000, o INEP começou a propor mudanças no ENEM, com a finalidade de torná-lo cada vez mais acessível, oferecendo, para os alunos que assim requisitassem prova em braile, prova ampliada, auxílio para leitura e transcrição, além de tradutor/intérprete na Linguagem Brasileira de Sinais (Libras).

Além de se tornar mais inclusivo, em 2004, ficou mais abrangente, pois este exame passou a ser utilizado como critério para a concessão de bolsas de estudo parciais ou integrais em cursos de graduação em IES privadas em todo o país, com a criação do ProUni, que passou a vigorar como lei em 2005. Apesar de a política focar no acesso e permanência no ensino superior, passou a se constituir, também, como um instrumento de inclusão social.

Complementando a evolução do referido exame enquanto política educacional de caráter inclusivo, em 2009, passou a ser considerado como certificação de conclusão do ensino médio e, em 2010, estabeleceu-se sua aplicação junto a pessoas privadas de liberdade (ENEM-PPL). Neste mesmo ano, o INEP resolveu que no exame também seriam coletados dados relativos à deficiência ou condição especial dos inscritos.

A importância do ENEM foi ratificada ainda quando este passou a fazer parte dos critérios para concessão do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), programa criado pela Lei Federal 10.260/2001 para inserir alunos no ensino superior privado com financiamento público. Com relação à acessibilidade das pessoas surdas e com deficiência auditiva, verificou-se em 2017 a possibilidade de uso do vídeo prova, em Libras, sendo que neste ano o referido exame deixou de certificar a conclusão do ensino médio, regressando esta função à responsabilidade do Exame Nacional de Jovens e Adultos (Encceja).

A partir do ano de 2019, o INEP consolidou a sua preocupação com a acessibilidade no ENEM, disponibilizando cerca de 15 recursos para os inscritos que se identificavam como pessoas com deficiência. Além de todos anteriormente citados, como tradutor de Libras, provas ampliadas e em Braille, dentre outros, o sistema

viabilizou, ainda, que o candidato utilize seus próprios recursos para a realização da prova, como óculos especiais, lupas e *soroban*, sendo este último um recurso específico para cálculos matemáticos (INEP, 2019).

Todas as transformações na forma de acesso às IES tiveram uma repercussão positiva, em termos quantitativos, para a inclusão das pessoas com deficiência. Maciel, Araújo e Nogueira (2021), ao caracterizarem o perfil de acesso de estudantes com deficiência à educação superior, pública e privada, com base no Censo da Educação Superior, atestam que o cenário da expansão disposto contribuiu, sim, para o acesso de estudantes com deficiência.

Sobre isso, traz-se alguns dados que comprovam a prorrogativa. Em 2000, apenas 2.173 pessoas com deficiência conseguiram adentrar ao ensino superior, em todo o Brasil. Cenário que três anos depois, em 2003, já representava um avanço para 5.078. Em 2009, um progresso significativo para 20.019 pessoas com deficiência no ensino superior, caracterizando 0,34% das matrículas totais. Um avanço possibilitado pela implementação de políticas públicas, especialmente as de cotas. Dez anos depois, em 2019, segundo dados do Resumo Técnico do Censo da Educação Superior, registraram-se 50.683 matrículas de graduação desse grupo (Maciel; Araújo; Nogueira, 2021).

Dentre as deficiências mais presentes, destacam-se: deficiência física (32,3%), baixa visão (27,4%) e deficiência auditiva (13,0%)²³, de acordo com o censo da educação superior de 2020 (INEP, 2020). É preciso fazer um adendo acerca da segunda deficiência, segundo Maciel, Araújo e Nogueira (2021), a condição de baixa visão muitas vezes é atrelada ao uso de óculos, o que pode gerar incongruências na veracidade dos dados.

Outro dado interessante destacado pelas autoras é que, apesar das IES privadas representarem um montante de 75,82% das instituições brasileiras, é nas públicas que estão concentradas o maior número de estudantes com deficiência. Assim, 0,49% de estudantes com deficiência estão nas IES privadas, enquanto 0,90% concentram-se nas IES públicas: “Isso significa dizer que as instituições públicas acolhem 85,07% de matrículas de estudantes com deficiência a mais do que o

²³ Embora a literatura não comente suficientemente sobre a presença do aluno com deficiência intelectual no ensino superior privado, no estudo de tese aqui relatado, houve a participação de um aluno com esta deficiência, devidamente matriculado e frequentando há 1 ano no curso de graduação em educação física.

montante dessas matrículas nas instituições privadas”. (Maciel; Araújo; Nogueira, 2021, p. 15).

Ao analisarem fatores interseccionais à deficiência, como sexo e raça, que também são elementos constituintes das desigualdades sociais, as autoras destacam que a maior parte dos alunos com deficiência que adentra ao ensino superior é de homens brancos, deduzindo que estes são os que têm melhores oportunidades formativas, dado o privilégio social de raça e gênero.

Apesar do avanço tímido, porém indiscutível, do acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior, é preciso dizer: o acesso é apenas o primeiro passo. Como pensar, então, a permanência desses sujeitos, sobretudo no ensino superior privado? Campo que constitui um cenário mais flexível em relação às cotas assim como possui os maiores índices de evasão em relação ao setor público.

Segundo dados do Instituto Semesp (2021), a rede privada apresentou um índice de evasão, entre 2014 e 2019, que variou entre 27,9% e 30,7%. Os dados do ensino superior privado demonstram um número significativo de estudantes que abandonam seus cursos. Índice que é significativamente maior que o setor público, que compõe uma taxa média de 18% de evasão (SEMESP, 2021).

Os altos números de evasão acabam por gerar um paradoxo, já que os setores privados foram os que mais se beneficiaram dos investimentos do Estado, por meio de suas políticas de inclusão do ensino superior, como Prouni e Fies.

O Fies e o ProUni tiveram uma evolução extraordinária de recursos, no período de 2003 a 2017, com queda expressiva no ano de 2018. Em 2003, o governo federal liberou R\$ 1,707 bilhão para o Fies. A partir de 2005, para viabilizar o Prouni, o governo federal passou a conceder benefícios tributários para as instituições privadas de educação superior que aderissem ao Programa. Tais benefícios são contabilizados, pela Receita Federal, como gastos tributários da União. Em 2017, o governo federal liberou R\$ 24.176 bilhões para o Fies e para o Prouni. Comparando os gastos da União com o setor privado em relação às despesas com as universidades federais é possível evidenciar que os programas Fies e ProUni tiveram uma evolução extraordinária de recursos no período de 2003 a 2017, em relação aos recursos destinados às universidades federais. No ano de 2017, as despesas com esses dois programas representaram 44,2 % do Gasto Federal com todas as 63 (sessenta e três) Universidades federais do país. (Chaves, Santos; Kato, 2020, p 11).

Ora, o discurso de que a privatização é sinônimo de qualidade — tão comumente apregoado pelos empresários — é colocada, então, em xeque quando se

observa esses dados. Com investimentos cada vez maiores injetados, fica a questão: como índices de evasão, no setor privado, são tão significativos, se recebem os grandes investimentos? Outra questão que se coloca é: como pensar a inclusão social das pessoas com deficiência em espaços que, claramente, o acesso é mais importante que a permanência?

Os montantes de financiamento no setor privado cumprem apenas uma finalidade: o lucro. Conforme Chaves, Santos e Kato (2020) destacam, houve no país um incremento exponencial no investimento do setor privado, estimulada pelo governo federal a partir de políticas públicas educacionais de “inclusão social”. Uma inclusão social vista quase que exclusivamente pela via do acesso, sobretudo por meio de adoção de mecanismos legais visando isenção fiscal, programas de crédito educativo, empréstimos estudantis mediados pelas instituições financeiras (Chaves, Santos; Kato, 2020).

Nessa perspectiva de educação mercadológica, captar alunos é muito mais importante do que os manter, o que pode se constituir um dos motivos para os altos índices de evasão neste nível de ensino. Importante destacar que essa é a lógica do Estado neoliberal. Entregue às privatizações, a ideologia neoliberal transforma as políticas públicas em tripé para o mercado, sendo as políticas educacionais um dos setores mais visados desse modelo de estado, ainda mais quando se tem por vista a manutenção do *status quo* de um conglomerado educacional que vê na educação o lucro como base para a formação social (Höfling, 2001).

Assim, o ensino superior privado se mantém permeado pelas contradições. De um lado, estão os grandes grupos que buscam apenas a lucratividade do setor. Por outro, estão os indivíduos que acessam esses serviços, uma parcela significativa beneficiada pelas políticas públicas. É indiscutível que muitos estudantes conseguiram acessar ao ensino superior pela via privada, muitos deles das classes baixas.

Cita-se como exemplo o fato de que, até o ano de 2015, os estudantes beneficiados pelo FIES conseguiam acesso ao benefício independente do seu desempenho no ENEM. O que denota que muitos estudantes, com menor desempenho educacional, conseguiram adentrar nessas IES. Apenas posteriormente, o governo passou a exigir uma pontuação mínima de 450 pontos mínimos para conseguir o benefício (Amorim, 2015).

É nesse cenário que se busca pensar a permanência das pessoas com deficiência, que fazem parte de um grupo que necessita sobremaneira de ações que visam à permanência para se manter na universidade. Embora regidos por ações específicas, é necessário refletir se, no contexto das IES privadas, as ações para permanência têm efeito prático, de acordo com as especificidades desse segmento, ou se restringem-se apenas ao acesso.

É preciso destacar que, de acordo com a legislação, essas instituições devem fomentar ações para a permanência por meio de Núcleos de Acessibilidade. Estes que foram criados a partir dos Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e da institucionalização da Avaliação *In Loco* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) (Brasil, 2013) e consequentemente cobrados quanto à sua implantação e organização, tanto nas instituições de ensino superior públicas quanto nas privadas, visando assistir ao público-alvo da Educação Especial.

Para Melo e Araújo (2018), estes são núcleos que devem estar voltados para o acolhimento, orientação e atendimento às demandas dos alunos, tanto da graduação quanto da pós-graduação, contribuindo de forma significativa para a formação acadêmica, no que concerne à acessibilidade, dificuldades emocionais e de aprendizagem.

Nesse sentido, suas práticas visam proporcionar maior interação entre alunos, professores e funcionários, favorecendo o reconhecimento das diferenças individuais e acadêmicas e a elaboração de estratégias para a superação das dificuldades que surgem durante a trajetória acadêmica. Apesar de contar com a participação dos docentes das mais diversas formações, coordenações de curso, família, colegas e o próprio aluno, o trabalho de sintetização e aplicação das estratégias de enfrentamento das dificuldades é gerenciado por profissionais da psicologia e psicopedagogia.

Pensar na operacionalização da proposta inclusiva no ensino superior perpassa pela criação de espaços que respeitem as diferenças e a diversidade, pois o ingresso nesta modalidade educacional pressupõe a conquista de uma autonomia que será posta à prova diante dos desafios e da necessidade de criação de novos vínculos e relações. Espaços onde se possa conscientizar e trabalhar a diversidade de forma geral, o que, para Abdullah (2018), se dá através do incentivo à realização de palestras e rodas de conversa as quais o preconceito seja desmistificado e se institua a cultura do respeito pela compreensão da possibilidade de coexistência em uma sociedade heterogênea.

Entretanto, nas IES privadas, prezar pela qualidade de ensino e pela inclusão têm se tornado desafios cada vez mais emergentes, uma vez que as instituições que detêm um perfil empresarial costumam estruturar suas atividades a partir da oferta de formação profissionalizante. Sendo assim, Neves e Martins (2014) ressaltam que estas estão essencialmente voltadas para uma estrita formação profissional e, portanto, empregam basicamente professores horistas com baixa titulação acadêmica para desenvolver quase que exclusivamente atividades de ensino. Nestas, predomina a ausência de estruturas de pesquisa e de pós-graduação *stricto sensu* consolidadas.

A opção por este formato institucional decorre da necessidade de acompanhar a diversidade da demanda e sua capacidade de financiamento privado, daí a concentração em modalidades com menor volume de investimento e maior apelo mercadológico. A educação sendo considerada e tratada como um ‘negócio lucrativo’ tem chamado a atenção de grupos internacionais de investidores e concorre para a formação de conglomerados educacionais responsáveis por centenas de milhares de matrículas.

Entretanto, nos últimos 20 anos, tem-se verificado a transformação de muitas faculdades em universidades ou centros universitários. Tal mudança ocorre motivada por fatores tais como a busca por maior liberdade legal legitimada pela autonomia universitária, no tocante à criação e extinção de cursos, aumento e redução de vagas em determinados cursos, dentre outros. Além disso, a concorrência com outras IES privadas têm fomentado a necessidade de uma maior diversificação de cursos que beneficiam unicamente os grandes conglomerados empresariais.

Diante da complexidade do setor, destaca-se a importância de pesquisas como esta, que visam apreender para além do acesso. Aqui, o mais importante é averiguar as trajetórias individuais de permanência de sujeitos com deficiência, associando-as ao cenário das políticas de inclusão no setor implementada nos últimos anos. É sobre essa questão que se busca esmiuçar a partir dos próximos capítulos. A seguir, descreve-se os principais delineamentos teórico-metodológicos para a realização do estudo das trajetórias, apresentadas na seção 5 desta tese.

4 TRAJETÓRIAS DE PERMANÊNCIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM CURSOS DA ÁREA DE SAÚDE EM INSTITUIÇÕES PRIVADAS DE ENSINO SUPERIOR - PERCURSO METODOLÓGICO

Em decorrência da expansão do acesso à educação superior, nas últimas décadas, percebeu-se, no Brasil, um crescimento do número de discentes ingressos nesta modalidade de ensino, atrelada a uma diversificação do seu público-alvo, por meio da instauração de diversas políticas de inclusão. Dentre elas, situam-se as ações voltadas para as pessoas com deficiência, que possibilitaram o incremento no acesso e participação do segmento no nível superior, conforme verificou-se ao final do capítulo anterior.

Tal cenário suscitou o interesse desta tese, de **analisar trajetórias de permanência das pessoas com deficiência nas IES privadas a fim de destacar aspectos das trajetórias individuais que determinam condições de permanência em cursos na área da saúde**, área que carece de estudos e de aprofundamento teórico, conforme se verificou no estado da arte apresentado no segundo capítulo deste trabalho.

Este capítulo tem por objetivo apresentar os procedimentos e as abordagens teórico-metodológicas utilizadas para evidenciar o estudo dessas trajetórias. Para tanto, visa descrever os processos envolvidos na construção desta pesquisa, desde a escolha das instituições, a como se chegou aos sujeitos participantes.

Vale iniciar este capítulo destacando que o baixo índice de pessoas com deficiência nessas instituições privadas, que constituem percentual ainda menor de matrículas em relação ao público²⁴, foi sentido na pele.

Ao procurar pessoas com deficiência que compusessem a amostra desta pesquisa, deparamo-nos com inúmeros obstáculos. À pesquisadora, coube se adaptar

²⁴ Na Paraíba, segundo dados do Mapa da Educação Superior, disponibilizado pelo Instituto SEMESP, em 2020, a expansão do ensino superior chegou a registrar 132.620 matrículas, em cursos presenciais no Estado. No entanto, a grande proporção não abrange as pessoas com deficiência. Ao comparar os dados do Semesp — de matrículas — com os dados de Silva e Nascimento (2021), vê-se que o número de pessoas com deficiência matriculadas no ensino superior ainda está muito aquém. Foram registradas 1.708 pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino superior (público e privado). Os dados acima citados, de 2020, corresponderia, em percentuais, a uma média de pouco mais de 1,2% de alunos com deficiência, em relação ao número total de matrículas no Estado.

às situações que foram aparecendo ao trilhar a pesquisa. Tal percurso metodológico, marcado por percalços, será descrito durante todo este capítulo.

Após inúmeras reconfigurações na pesquisa²⁵, delimitou-se o público: os estudantes com deficiência dos cursos da área da saúde das IES privadas do município de João Pessoa-PB. Todavia, após essa escolha, não foi fácil chegar aos sujeitos, pois isso restringiu bastante a amostra. Fato que denota, segundo interpretação, que a inclusão da pessoa com deficiência, nos mais elevados níveis de ensino, é uma barreira que ainda precisa ser vencida.

Essa prerrogativa advém a partir do que se vivenciou no trajeto de busca por participantes da pesquisa. Sabia-se que o número de sujeitos nas IES privadas era ínfimo, mas não se achava que seria preciso lidar com instituições que dificultassem a realização do estudo. Assim, o primeiro obstáculo foi de ordem institucional.

Em algumas IES não foram disponibilizadas as informações necessárias acerca dos estudantes com deficiência matriculados nas instituições que se visava pesquisar. Assim, não foi autorizada a realização da pesquisa nem assinado o termo de anuência, em algumas instituições, sob alegação de que esses alunos não se reconheciam em sua deficiência, o que impossibilitou chegar ao público pretendido.

Tal postura institucional revelou o quão complexo é ter acesso a dados no âmbito privado. Além disso, a alegação de que não se poderia disponibilizar informações desses estudantes, porque eles não se reconheciam como pessoa com deficiência, revelou modos de tratamento existentes outrora. Lembrou-se de como eram tratadas as pessoas com deficiência, escondidas em suas casas para que ninguém tivesse acesso a elas. E trouxe a reflexão de que as barreiras longitudinais ainda são uma realidade a ser superada, até mesmo nos espaços de saber.

Em outras instituições, notou-se que havia algumas incongruências na atribuição da deficiência do aluno. A exemplo, algumas das IES pesquisadas registram alunos com TDA e TDAH como sujeitos com deficiência. Não é o objetivo, neste estudo, problematizar essa questão, todavia, sabe-se que, por lei, os dois

²⁵ A princípio, o estudo tinha como objetivo analisar comparativamente instituições públicas e privadas, o que poderia contribuir para que pudéssemos envolver mais participantes, como campo de amostra. No entanto, devido às especificidades dessas instituições, decidiu-se ficar apenas com a área privada, analisando trajetórias de alunos da área de saúde em todas as instituições do município. Não achávamos que, ao restringir a amostra apenas para uma área, seria tão difícil encontrar participantes com deficiência para compor o estudo. Tudo isso, atrelado ao cenário pandêmico, fato que prejudicou o número de participantes do estudo, já que a maior parte das pessoas com deficiência manteve-se em isolamento social por muito mais tempo, em relação aos demais estudantes.

transtornos de aprendizagem não se enquadram como deficiência, fato que excluiu esses indivíduos dos limites da pesquisa, muito embora estejam cadastrados e matriculados nessas instituições como pessoas com deficiência.

Para além, uma crise endêmica inesperada. A pandemia do Covid-19 agravou a possibilidade de encontrar esses estudantes. Primeiro, porque as instituições de ensino superior fecharam as suas portas quando a pesquisadora iniciou sua coleta de dados. No lugar do ensino presencial, o ensino remoto e o distanciamento social. Segundo, porque, por se tratar de um público peculiar e de risco, muitos deles ficaram sob tutela dos familiares, o que ocasionou a não permissão para que ocorresse a entrevista, por parte da família, e a inviabilidade do encontro presencial.

A soma desses fatos caracterizou as peculiaridades desta pesquisa. Acontecimentos que também interferiram na vida dos sujeitos participantes, os quais acompanhou-se durante esse processo, realizando entrevistas no início da pandemia e depois. O resultado apresentado nesta tese parte de árdua reflexão acerca do tema e, sobretudo, de revisão. De idas e vindas ao objeto de estudo, de adaptações.

Considerando que o conceito de trajetória bourdieusiana é estabelecido na relação intrínseca entre objetividade (social) e subjetividade (individual), acredita-se não haver interferências nos resultados quanto ao número da amostra e da configuração dos sujeitos participantes, tendo em vista que a intencionalidade da pesquisa consiste em averiguar trajetórias.

Todos esses ajustes foram necessários ao que se buscava coletar: as trajetórias de permanência nas IES privadas. Trajetórias que deveriam ser minimamente contadas. Esse processo de revisão e do questionamento constante ao objeto foi o que marcou este caminho. Um processo dinâmico, próprio da pesquisa qualitativa, que tem ressonância em Kumar (2011 *apud* Richardson, 2017), quando este afirma que a metodologia da pesquisa se configura a partir do hábito de perguntar, de examinar e reexaminar sistematicamente observações no intuito de resolver problemas, formular e comprovar teorias, ao que Minayo (2005, p.16) complementa afirmando ser a metodologia “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”: um exercício da *práxis*.

A importância da descrição dessas situações é primordial para entender que cada entrevista ocorreu em um contexto diferenciado. Dentre esses contextos, os agentes sociais também protagonizaram comportamentos variados em circunstâncias variadas, conforme se verificará no último capítulo desta tese.

Após tudo que foi destacado, chegou-se, enfim, aos sujeitos da pesquisa: quatro estudantes matriculados nas IES privadas, de diferentes cursos de graduação, na área da saúde, e com diferentes tipos de deficiência. Sujeitos que serão detalhados no item 4.2.

4.1. O CAMPO DA PESQUISA

Um campo, para Bourdieu (1989; 2002) é mais que um espaço territorial, é um lugar de reprodução de práticas mediado por relações de forças. Relações que fazem parte do espaço social onde os agentes estão situados, e que determinam posições, entre os indivíduos, de dominação, “a depender do peso e do volume global dos capitais que possuem” (Lima, 2010, p. 16).

A universidade, como campo de disputas de saber hegemônico, reflete esse lugar de relação de forças contrárias, nas quais os capitais econômico, simbólico e cultural podem ser determinantes para a permanência acadêmica dos estudantes que ali se encontram. Quando se tem em vista a pessoa com deficiência, o campo universitário, espaço em que se desenvolveu a pesquisa, pode se revelar ainda mais, uma vez que se torna capaz de reproduzir violências simbólicas, parecendo, muitas vezes, hostil e estranho à essa pessoa, na medida em que os sujeitos reproduzem o discurso ‘capacitista’, perpetuando estigmas e preconceitos historicamente construídos.

É esse campo que corresponde ao recorte espacial que permite compreender a abrangência, em termos empíricos, do objeto de estudo, ou seja, compreende o contexto em que o objeto se desenvolve, o espaço de coleta de dados (Minayo, 2005). Inicialmente, o *lócus* da pesquisa em questão corresponderia as 10 IES de caráter privado que contêm cursos na área de saúde, existentes na capital paraibana.

Dessa forma, no cenário originalmente projetado para o desenvolvimento deste trabalho de tese estariam os Centros de Ciências da Saúde das Instituições de Ensino Superior (IES) localizadas no município de João Pessoa, todos de natureza privada – sejam estas Centros de Educação ou Faculdades, a saber: Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ), Faculdades de Enfermagem Nova Esperança (FACENE), Faculdade de Medicina Nova Esperança (FAMENE), Faculdade Internacional da Paraíba (FPB), Faculdade Santa Emília de Rodat (FASER), UNIESP Centro Universitário (UNIESP), Universidade Estácio de Sá, Faculdades ASPER, Centro

Universitário Maurício de Nassau de João Pessoa e Faculdade de Ciências Médicas (FCM).

Conforme o Decreto nº 5.773/06 do Ministério de Educação (MEC), as instituições de educação superior designadas como Faculdades— grupo que representa a maioria das IES consultadas para participar do presente estudo, em virtude de existirem em maior quantidade na cidade lócus da pesquisa, João Pessoa— são reconhecidas pelo MEC como as restritas ao ensino, sem obrigatoriedade de produzir pesquisa. Já os centros universitários, embora mais estruturalmente complexos que as faculdades, e com 1/3 de seus professores com titulação de mestre e doutor, ainda não contemplam as dimensões e abrangência de uma universidade.

Entretanto, devido às relações de força que configuraram a não permissão no acesso às pessoas com deficiência de 6 das 10 instituições, este campo teve que ser limitado as quatro instituições que permitiram o acesso a seus estudantes, a saber: ASPER, UNINASSAU, UNIESP e FPB.

Figura 1- Instituições representadas no campo de estudo



Fonte: elaborada pela pesquisadora

Uma síntese das quatro instituições que compuseram o cenário da pesquisa é apresentada a seguir:

Faculdade Internacional da Paraíba (FPB)- instituição de ensino superior privado, localizada no centro da capital paraibana. Sua fundação data de 2005 e sua mantenedora, segundo dados do MEC, é a ASPEC – Sociedade Paraibana de Educação e Cultura. Denomina-se Internacional por ser integrante da Rede Laureate. Na atualidade, oferta 35 cursos, entre graduação tradicional e tecnológica, e 13 cursos de pós-graduação lato sensu, além de oferecer cinco cursos semipresenciais, cursos de extensão e o Programa de Inglês da Laureate (LEP). Sua estrutura acadêmica divide-se em seis escolas distintas: Escola de Direito, Escola de Negócios, Escola de Ciências da Saúde e Educação, Escola de Engenharia e Tecnologia, Escola de Turismo e Hospitalidade e Escola de Comunicação.

Associação Paraibana de Ensino Renovado (ASPER)- A faculdade, localizada no município João Pessoa, foi fundada no ano de 1986. Doze cursos são ofertados pela instituição, sendo dois na área de saúde: Fisioterapia e Farmácia.

UNIESP- Conhecida como o antigo IESP, foi transformada recentemente em Centro Universitário, tendo sido fundada em 1998. A instituição, atualmente, é distribuída em 6 polos, sendo estes: João Pessoa; Campina Grande; Patos; Mamanguape; Solânea; Guarabira. Ao todo, 22 cursos de graduação são ofertados por esta IES. Na área da saúde, são eles: Educação Física; Enfermagem; Estética e Cosmética; Farmácia; Fisioterapia; Medicina Veterinária; Nutrição; Odontologia e Psicologia.

UNINASSAU- O Centro Universitário surgiu a partir da antiga Faculdade Maurício de Nassau, fundada em 1993, no município de João Pessoa. Atualmente, a Uninassau funciona em 14 estados do Brasil, tendo dois polos no Estado da Paraíba, distribuídos nos municípios de João Pessoa e Campina Grande. A instituição oferece 50 cursos de graduação, tendo na área da saúde: Educação Física; Enfermagem; Estética e Cosmética; Farmácia; Fisioterapia; Medicina Veterinária; Nutrição; Odontologia; Biomedicina; Radiologia; Ciências Biológicas; Gestão Hospitalar e Psicologia.

4.2 ESCOLHA DOS PARTICIPANTES

O fato de escolher apenas os centros da saúde para a realização da pesquisa restringiu bastante a amostra. Arelado a isso, problemas em decorrência da

pandemia do Coronavírus constituíram obstáculos, devido às medidas de segurança instituídas pelo Ministério da Saúde no corrente ano da coleta dos dados

Chegou-se, assim, ao resultado de quatro participantes, os quais denominaremos: aluna Y, estudante de Psicologia da FPB, de 21 anos, com visão subnormal; aluna V, também estudante de psicologia e com visão subnormal e deficiência física, matriculada na UNINASSAU; aluno Z, estudante com deficiência física do curso de Fisioterapia da ASPER, de 40 anos; e, por fim, o aluno X, estudante de Educação Física, com deficiência intelectual, de 22 anos.

Figura 2- Cursos representados no campo de estudo



Fonte: elaborada pela pesquisadora

Visando atender ao princípio da preservação da identidade dos indivíduos, destacados no regimento do Comitê de Ética, não se utilizou os nomes originais dos entrevistados, resguardando-os em sua identidade.

Apesar dos quatro estudantes, vale salientar que uma das principais características deste estudo, em relação à situação em que o recrutamento dos participantes ocorreu, foi a diversidade. Esta, fez com que houvesse a incorporação de mais um sujeito à pesquisa, a mãe do aluno X, estudante com deficiência intelectual do curso de Educação Física da Uniesp. O aluno, de 22 anos, também realizou

entrevista presencial com a pesquisadora, dentro do Núcleo de Apoio da instituição. Ao lado dele, a psicopedagoga esteve presente. Porém, o aspecto retraído do estudante dificultou a coleta de dados, sendo necessário entrevistar sua responsável.

Nesse sentido, outro ponto de vista foi inserido, o da mãe, sobre a trajetória de permanência de seu filho. A visão da mãe adentra na trajetória do aluno X como aspecto externo à sua trajetória, agregando uma visão daquilo que não se conseguiu compreender apenas com a entrevista do aluno.

Esta adequação metodológica permitiu incluir a narrativa da família, representada pela figura materna. No acervo dos dados coletados a partir da entrevista, encontrou-se embasamento teórico científico em Bourdieu, quando este reconhece a importância do capital cultural primário, produzido no ambiente familiar, para a trajetória acadêmica do sujeito. Também nos valeu, para melhor análise da entrevista em questão, o conceito de capital social, desta feita, voltado para a rede de relações sociais do aluno com deficiência e de sua família.

A mãe foi contatada através do aplicativo *Meet* do *Google* e através deste contato descobriu-se que o aluno X — assim como aconteceu com os demais participantes da pesquisa, segundo seus próprios relatos — não ingressou na instituição através das cotas para as pessoas com deficiência.

Vale lembrar que a Lei de Cotas para o acesso ao ensino superior das pessoas com deficiência é recente, foi instituída a pouco mais de 5 anos pela Lei nº 13.409/2016, que inseriu as pessoas com deficiência como público da Lei 7.711/ 2012, que instituía reserva de vagas para pretos, pardos, indígenas e oriundos das escolas públicas, com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita (Brasil, 2012). Porém, essa lei não alcança o ensino superior privado, é voltada apenas para o acesso às instituições federais.

Em relação a como se chegou aos participantes, foram contatados por telefone. Na ocasião, cada sujeito opinou acerca da data, horário e local de sua preferência, considerando-se que estas foram realizadas em diferentes fases. Alguns estudantes foram entrevistados presencialmente, como foi o caso da primeira entrevistada, aluna Y, estudante de 21 anos do curso de psicologia da FPB com visão subnormal.

Com essa estudante, foi possível realizar a entrevista na própria instituição, no corredor de sala. Ela mostrou-se bastante disponível e satisfeita em poder participar da pesquisa. O cenário acadêmico, configurado a partir dos ruídos oriundos das salas e o vaivém dos alunos, contribuiu de forma significativa para que ela demonstrasse o

almejado sentimento de pertencimento àquele campo social, o que a deixava extremamente gratificada. Todavia, após o início do período pandêmico, foi descartada a possibilidade de entrevista presencial, sendo o único meio de entrevista *on-line*.

Outro ponto que merece destaque é que, devido às especificidades ocasionadas pela quebra no cenário social destacado, em que os estudantes passaram a vivenciar um outro modelo de ensino, o remoto, retomou-se aos entrevistados para saber como se deu o processo de trajetória de permanência no cenário remoto. Assim, cada sujeito foi convidado a participar de duas entrevistas.

A segunda entrevista foi realizada após a fase crítica da pandemia, no ano de 2022. Entrementes, retomou-se algumas questões e inseriu-se mais uma questão sobre permanência, considerando o novo contexto. Buscou-se compreender como os estudantes lidaram com essa ruptura no ensino.

Teve-se, portanto, a oportunidade de acompanhá-los no início da pandemia e após. Esse retorno aos alunos buscou averiguar como se deu a permanência durante o ensino remoto e se houve apoio institucional durante esse processo. Nesse retorno, uma aluna havia desistido temporariamente do curso, o que, segundo interpretação, revela as nuances que envolvem a permanência dos estudantes no ensino superior.

A importância da descrição da situação em que cada entrevista aconteceu tem como base a constatação de que os agentes sociais tendem a adotar um comportamento variado em circunstâncias variadas. Embora sem se afastar da reprodução de seu 'modus operandi', seguem a apresentar práticas e representações que lhes possibilitam o sentimento de pertencimento a um determinado campo, neste caso, o campo universitário.

Assim, as entrevistas com os participantes ocorreram de diferentes formas: presencial, por aplicativo de mensagem e por videochamada. Três dos quatro sujeitos da pesquisa foram entrevistados duas vezes. No caso do aluno X, com deficiência intelectual, devido à baixa desenvoltura para responder às perguntas, entrevistou-se, em um segundo momento, a mãe, o que possibilitou inserir mais uma perspectiva no estudo. Os outros três estudantes que foram entrevistados duas vezes foram: o aluno Z, aluna V e aluna Y. No quadro abaixo, apresentam-se as datas em que ocorreram cada entrevista.

Quadro 1- Identificação dos participantes a partir das duas fases de entrevistas.

Identificação do participante	Data da 1ª entrevista	Data da 2ª entrevista
Aluna Y (Laila Maria), aluna da FPB de Psicologia, baixa visão)	02 de março de 2020	07 de outubro de 2022
Aluno X (Leandro Henrique, UNESP, ed. Física, deficiência intelectual	19 de agosto de 2021	Não houve
Aluno Z (Jacksiniano Ramos, ASPER, fisioterapia, deficiência física)	08 de novembro de 2021	04 de outubro de 2022
Aluna V (Roberta Cíntia, UNINASSAU, psicologia, deficiência física e baixa visão)	19 de agosto de 2021	26 de setembro de 2022
Mãe do aluno X	27 de setembro de 2022	Não houve

Fonte: Elaborado pela autora

Como pré-requisito das entrevistas, os estudantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que está no Apêndice 01, conforme orientado na Resolução no. 466/12 do CNS, permitindo o uso das informações coletadas para fins de pesquisa científica. Houve uma preocupação, por parte da pesquisadora, em auxiliar os estudantes de modo a contemplar suas necessidades, de acordo com as deficiências apresentadas por eles.

Além do recurso de entrevista semiestruturada, também foi utilizado um outro instrumento para a coleta de dados: uma Escala para Avaliação da Permanência Discente, elaborado Nakamura; Castelo Branco e Jezine (2016). Trata-se, no próximo item, sobre a caracterização deste instrumento e, em seguida, do roteiro da entrevista.

4.3 POPULAÇÃO E INSTRUMENTOS PARA COLETA DOS DADOS

Sobre os instrumentos de coleta de dados, destaca-se que cada um exerceu uma função na pesquisa.

A Escala de Avaliação da Permanência Discente teve sua utilização validada na referida pesquisa, no sentido de proporcionar a visualização do perfil dos alunos participantes. Estes, apesar de apresentarem em comum alguns fatores, como frequentarem um curso da área de saúde há mais de um ano em uma instituição de ensino superior privado, apresentaram variações em outros dados, o que facilitou estabelecer posteriores relações, sobretudo no momento de transcrições das entrevistas, principal recurso para a abordagem qualitativa.

A escala, validada por Nakamura; Castelo Branco e Jezine, em 2016 (anexo 01), foi utilizada para a caracterização desses sujeitos, bem como, compreensão das dimensões de sua permanência. Já o roteiro de entrevista, elaborado pela pesquisadora (apêndice 02), foi utilizado para aprofundar as questões relacionadas a essas dimensões, através da apreensão de aspectos objetivos-subjetivos, dando voz aos entrevistados para que falassem um pouco mais sobre as suas trajetórias de permanência na universidade.

4.3.1 A Escala para Avaliação da Permanência Discente

A Escala de Permanência Discente é validada. Consiste numa escala do tipo Likert que mede percepções a partir do grau de concordância dos sujeitos em relação às proposições pré-estabelecidas. Caracteriza-se como Likert por apresentar, para cada proposição, a opção de escolha de 04 níveis de concordância: discordância total, discordância parcial, concordância parcial e concordância total.

No caso desta pesquisa, a escala foi aplicada com o intuito de apreender fatores condicionantes à permanência de estudantes com deficiência nas IES privadas. Também para dar panorama acerca do perfil desses alunos: sexo, idade, grau de escolaridade dos pais, ocupação dos pais, se houve dificuldade para o acesso à educação superior etc.

Nas questões que envolvem a permanência, a escala é composta por seis dimensões, a saber: dimensão externa ou convicção prévia; permanência; estrutura; programas acadêmicos; programas de assistência e conclusão do curso.

Porém, não se utilizou as seis dimensões, porque a escala é originalmente pensada para a realidade das universidades federais. As IES privadas, sobretudo as faculdades, diferem da realidade do ensino público. Assim, algumas proposições, como a da Assistência Estudantil, por exemplo, tiveram de ser retiradas e ou adaptadas, considerando a falta de ações desse tipo no ensino superior privado.

A dimensão externa, ou convicção prévia, corresponde à dimensão que investiga motivações e convicções anteriores ao ingresso no curso, sendo constituída pelas seguintes afirmações: *eu escolhi o curso porque era mais fácil entrar; eu escolhi o curso porque me identifico com o curso; eu escolhi o curso porque me prepara para o mercado de trabalho; eu escolhi o curso porque me proporciona prestígio social; eu estou no curso que sempre desejei cursar.*

Quanto à dimensão permanência, é formada por afirmativas relacionadas à situação que o aluno se encontra no curso que podem indicar um direcionamento no sentido da permanência e continuidade do curso, são elas: *eu pretendo continuar matriculado no curso; eu continuo no curso porque a família ajuda; eu continuo no curso porque estou em um programa acadêmico de bolsas de estudo; eu continuo no curso porque estou inserido no programa de assistência estudantil; eu continuo no curso por força de vontade; eu continuo no curso porque me proporciona boa perspectiva profissional; eu continuo no curso porque proporcionará minha ascensão social; os professores do curso motivam o aluno a permanecer e concluir o curso e de maneira geral, eu estou satisfeito com o curso.*

A dimensão estrutura também é investigada em busca de identificar se há, nas IES, condições estruturais propícias a um ambiente de estudo, com as seguintes afirmações: *as salas de aula são confortáveis; os laboratórios são bem equipados e confortáveis; sempre encontro o que preciso nas bibliotecas da Universidade/Faculdade.*

Quanto à dimensão que contempla os programas acadêmicos, é composta de proposições relacionadas a bolsas de pesquisas no sentido da permanência, devendo ser submetidos às proposições apenas os que contemplados com este recurso. Apenas um estudante das IES era contemplado por esta dimensão, visto que programas acadêmicos não constituem realidade nas faculdades.

No quesito programas de assistência, encontram-se as proposições que se referem aos programas assistenciais institucionais, tais como, auxílio alimentação, moradia, transporte etc., devendo, também, ser submetidos às proposições apenas os acadêmicos contemplados pelos programas, ou mesmo aqueles que tenham se candidatado ou submetido à seleção para o programa. Questiona-se se os programas de assistência estudantil são divulgados; a facilidade para candidatar-se a um programa de assistência; a eficiência e suficiência dos recursos fornecidos pelos programas. Reitera-se que esta dimensão não foi utilizada na pesquisa.

Por fim, a dimensão conclusão do curso, destinada apenas aos que chegaram ao final do curso, ou seja, os concluintes. As questões são distribuídas da seguinte forma: *a minha permanência no curso foi favorecida pela ajuda da família; a minha permanência no curso foi favorecida por estar num programa acadêmico de bolsa de estudos; a minha permanência no curso foi favorecida por ter sido contemplado com assistência estudantil.*

Vale ressaltar que estas proposições foram pensadas com o intuito de mensurar a pretensão de permanecer e concluir o curso. O favorecimento da permanência é medido a partir do índice de concordância nas proposições. Quanto maior a concordância, maiores as chances de o aluno permanecer na instituição. Todavia, algumas dessas proposições são escalas invertidas, ou seja, a discordância significa o favorecimento da permanência e não o contrário.

Nesta tese, devido ao baixo índice de respondentes, utiliza-se os resultados obtidos com a aplicação do instrumento relacionando-o às trajetórias, à luz da teoria de Bourdieu, conforme se verá no próximo capítulo. A escala, portanto, serve de complemento à pesquisa, e não como instrumento principal.

4.3.2 As entrevistas semiestruturadas

No caso da entrevista, cumpriu o seu objetivo primordial enquanto instrumento, permitindo, conforme Assis *et al* (2018, p.29): “aproximação com a subjetividade do sujeito, podendo, dessa maneira, revelar ou ao menos aproximar de seus sentidos e significados, ao mesmo tempo em que estabelece articulações com as bases teóricas.”

Com o intuito de analisar os dados desvelados a partir da utilização das entrevistas, vale ressaltar que, segundo Silveira (2002), estas se caracterizam como um evento discursivo que apresenta uma certa complexidade, pois, ao ocorrer entre entrevistador e entrevistado, revestem-se de significados por meio de imagens, representações, situações e expectativas que circundam o momento e a situação de realização da entrevista, assim como na sua escuta e consequente análise.

Este instrumento, planejado pelo pesquisador a partir de seu objeto de estudo, permite reunir dados de indivíduos no que diz respeito ao conhecimento, às atitudes, às crenças e aos sentimentos, possibilitando o entendimento do “cotidiano e as experiências do senso comum, interpretadas e reinterpretadas pelos sujeitos que as vivenciam” (Minayo, 2007, p. 24). Concepções que, vale ressaltar, não serão analisadas de forma isolada, mas a partir da relação entre objetivo-subjetivo, conforme sugere a teoria bourdieusiana²⁶.

²⁶Nessa concepção, analisa-se o aspecto subjetivo a partir das estruturas sociais, entendendo que a subjetividade é sempre determinada por questões sociais.

A entrevista semiestruturada (APÊNDICE 2), elaborada pela pesquisadora, consistiu em 04 (quatro) perguntas direcionadas à compreensão da permanência do aluno no ensino superior privado. Este instrumento teve um caráter mais aberto, e buscou identificar elementos favoráveis ou não à permanência dos quatro sujeitos participantes, de modo a conhecê-los em suas trajetórias individuais nas IES investigadas.

A opção por uma entrevista semiestruturada desse tipo parte do conhecimento apreendido por Britto Júnior e Feres Júnior (2011), que tem como pressuposto o caráter aproximativo do objeto investigado: essa aproximação com as trajetórias trilhadas pelos entrevistados. Na entrevista, as perguntas foram elaboradas no sentido de perceber as trajetórias do estudante se delineiam para a consolidação da política de inclusão da pessoa com deficiência na educação superior.

O roteiro, então, foi criado a partir das seguintes indagações: *1) Como você se sente enquanto estudante universitário? Mudou alguma coisa em sua vida depois que iniciou o curso? 2) Como tem sido a sua trajetória nesta instituição de ensino superior, desde seu ingresso até o momento atual? Encontra desafios? Em caso afirmativo, quais são estes desafios e quais estratégias utiliza para conseguir a superação? 3) Que tipo de apoio tem encontrado na graduação que facilite sua permanência no curso e na instituição?*

Considerando as perspectivas que o aluno com deficiência pode vir a ter com a conclusão do curso de escolha, acrescentou-se mais uma questão relacionada ao tipo de trajetória que ele considera ter construído até então: *4) Você considera a sua experiência acadêmica até aqui como uma trajetória de êxito? Por quê?*

Com o intuito de auxiliar e aprimorar a coleta de dados, realizou-se um pré-teste. Este recurso, segundo Gil (1999), tem por objetivo assegurar validade, clareza e precisão dos termos dos instrumentos de coleta, verificando assim a viabilidade de sua utilização para alcançar os objetivos propostos pela pesquisa.

A aplicação dos instrumentos da pesquisa de tese teve início em 23 de setembro de 2020, após autorização do Comitê de Ética e Pesquisa da UFPB, e contou com a participação de 04 alunos com deficiência, sendo dois com Transtornos de Atenção e Hiperatividade e dois com deficiência visual parcial (visão subnormal e monocular) regularmente matriculados e frequentando há mais de um ano e meio cursos da área de saúde em instituições públicas e privadas da cidade de João Pessoa. Os alunos com TDAH foram excluídos da amostra posteriormente, uma vez

que não fazem parte do público de pessoas com deficiência. Porém, uma aluna da IES privada foi aproveitada.

A aplicação de questionários no pré-teste auxiliou na verificação da adequação dos instrumentos, tanto da Escala de Avaliação da Permanência Discente como da entrevista. A partir dessa etapa, percebeu-se quais seriam as alterações necessárias ao roteiro da entrevista e à escala para melhor atender às necessidades da pesquisa em questão.

Este tipo de teste piloto é considerado, segundo Danna (s.d), uma estratégia metodológica que ajuda o pesquisador a consolidar e perceber a fidedignidade do instrumento de pesquisa desenhado, pois ele é aplicado antes do momento específico de coleta de dados. Nesse contexto, o pesquisador elabora e participa de uma situação de teste, com um planejamento bastante semelhante àquele desenhado para a pesquisa maior, com o intuito de aumentar a familiarização com os instrumentos. De posse dos resultados do teste e antes da decisão final de utilizar aquele instrumento, o pesquisador pode dialogar com seus pares sobre a necessidade de possíveis alterações e adaptações, visando atender aos objetivos da pesquisa.

No caso desta pesquisa, algumas adaptações foram realizadas, considerando a ruptura no ensino, provocada a partir de 2020, retornou-se aos entrevistados, em 2022, buscando apreender questões acerca de como foi o processo de permanência no período de ensino remoto e se tiveram apoio institucional nesse período.

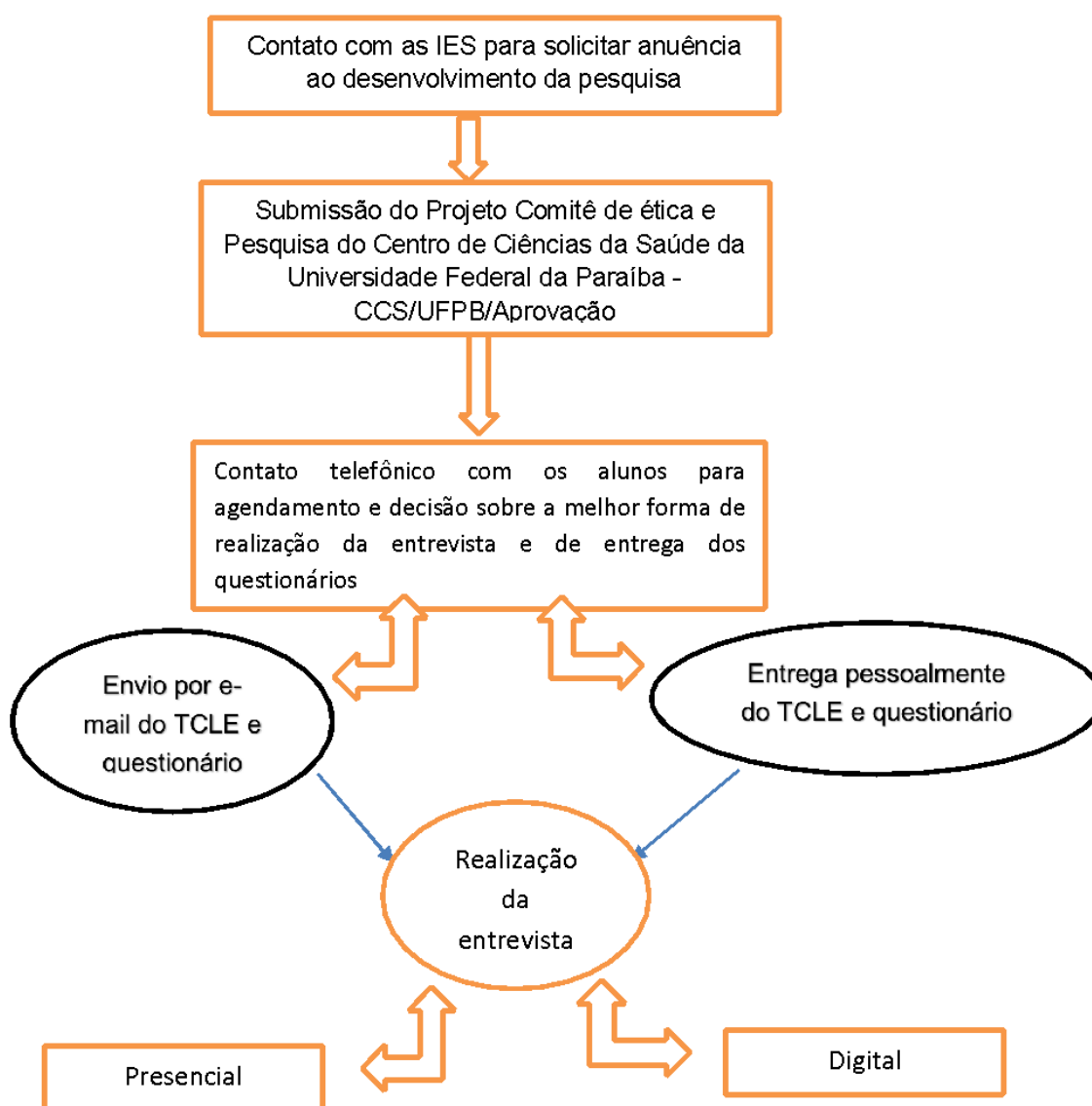
4.3.3 Passo a passo da Aplicação dos Instrumentos- Escala e Entrevistas

Após selecionados os dois instrumentos da pesquisa empírica, partiu-se para a etapa de aplicação deles em uma pequena amostra de sujeitos selecionados de forma paritária, formada por quatro alunos de IES privadas participantes da pesquisa. A etapa em questão seguiu o passo a passo descrito no fluxograma abaixo (figura 1).

Devido à pandemia global instaurada pelo vírus Covid-19, as IES paralisaram suas aulas para dirimir o risco de contágio através do contato direto entre os alunos a partir de 18 de março de 2020. Com as aulas presenciais suspensas, estabeleceu-se contato com as coordenações dos cursos da Escola de Ciências da Saúde, da FPB, que passou a atender conforme agendamento prévio, em horário restrito, para a assinatura das Cartas de Anuência (Anexo IV e V), permitindo a realização da pesquisa.

Após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba - CCS/UFPB e o consentimento da Coordenação do Curso de psicologia, único onde constava uma estudante com deficiência devidamente matriculada e frequentando há mais de um ano, obteve-se o contato telefônico dela, identificada como apresentando baixa visão, para decidir sobre a melhor forma de abordagem, presencial com os devidos protocolos de prevenção de contaminação pelo Coronavírus ou por endereço eletrônico e videochamada pelo aplicativo WhatsApp ou *Google Meet*.

Figura 3- Fluxograma das etapas da pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Na aplicação da Escala de Avaliação da Permanência Discente, não se evidenciou quaisquer dificuldades no preenchimento em relação às 22 questões iniciais, que dizem respeito ao perfil sociodemográfico da aluna e sua família, sendo possível identificar ainda a formação educacional de seus genitores. Para tanto, as variáveis investigadas para compor este perfil foram idade, sexo, cor/raça, estado civil, tipo de escola em que cursou o ensino fundamental, tipo de escola em que cursou o ensino médio, turno em que cursou o ensino médio, ano em que concluiu o ensino médio, renda familiar, trabalho remunerado, ocupação do pai, ocupação da mãe, profissão do pai, profissão da mãe, nível de instrução do pai, nível de instrução da mãe, desempenho escolar, frequência a cursinho pré-vestibular e dificuldade de acesso ao ensino superior.

Vale ressaltar que não houve dificuldades visíveis no preenchimento desta primeira parte do questionário por quaisquer dos participantes no tocante ao entendimento das questões, a exemplo da aluna Y, que recebeu o questionário, assim como as orientações para respondê-lo presencialmente, e devolveu em seguida com as questões iniciais respondidas a contento.

Constatou-se, apesar disso, a necessidade que a outra aluna com deficiência visual teria da participação de uma terceira pessoa, um leitor apoiador, no momento de resposta ao questionário. Como no caso desta aluna, da UNINASSAU, o questionário foi lido simultaneamente com a aluna, por *WhatsApp*, ela conseguiu concluí-lo sem maiores dificuldades.

Este apoio pedagógico foi enfatizado pela aluna como essencial para seu desempenho em sala de aula. Neste sentido, Nuernberg (2009) ressalta haver insegurança por parte de alguns professores na forma de se relacionar com o aluno cego ou com deficiência visual. Essa insegurança traduz-se, por exemplo, em fatos tais como: professores não dialogam com a pessoa cega; não leem em voz alta ou ditam o conteúdo que é escrito na lousa no decorrer das aulas e não se mantêm atentos a identificar as necessidades desse estudante.

Com relação às dimensões que o instrumento quer averiguar a partir da questão 23, percebe-se como sendo: dimensão externa ou convicção prévia; permanência; estrutura; programas acadêmicos; programas de assistência; e conclusão do curso. As dimensões programas acadêmicos e programas de assistência são mais comumente encontradas em universidades de caráter público. Entretanto, fez-se a ressalva – Responda somente se participa ou participou de algum

programa acadêmico com Bolsa de Estudos – sem, no entanto, destacar a origem do patrocínio da bolsa, se estatal ou de iniciativa privada. Assim, a aluna Y respondeu que participa do programa Pravalier.

Os alunos da instituição privada não responderam à questão que trata dos programas assistenciais. E como a questão que trata da conclusão do curso vem logo em seguida a dos programas assistenciais, acredita-se que o aluno X pensou que estivessem associadas. Então, apesar do mesmo ser concluinte, não respondeu à esta questão. Os demais respondentes, apesar de estarem há mais de um ano frequentando o curso, ainda não eram concluintes no momento da primeira entrevista e, portanto, não responderam a última questão, que diz respeito à conclusão desta etapa do percurso acadêmico.

Devido ao evento da pandemia, de caráter global e emergencial, surgiu a necessidade de que as entrevistas fossem retomadas em fase posterior, identificando e ressaltando possíveis mudanças na vida acadêmica destes alunos em decorrência do período pandêmico. Foi então que ficou evidenciado que, mesmo com o retorno das aulas presenciais no primeiro semestre de 2022 ainda havia muita resistência, principalmente por parte da família, para que esses alunos retornassem ao ambiente acadêmico.

Dessa forma, as segundas e últimas entrevistas foram realizadas em sua maioria pelo *Google Meet* e apenas uma se deu pelo aplicativo *WhatsApp*, não acontecendo nenhuma na forma presencial, conforme contato prévio com os respondentes. Nesse segundo momento, foi possível evidenciar que dois alunos se encontravam em processo de conclusão de curso, uma havia trancado por tempo indeterminado e outro iria iniciar o estágio supervisionado.

A seguir, descreve-se os principais resultados em relação à descrição dessas trajetórias, a partir de uma análise sociológica na perspectiva boudieusiana.

5 A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: TRAJETÓRIAS DE PERMANÊNCIA EM IES PRIVADAS DE JOÃO PESSOA- PB-

“Eu descobri sobre capacitismo através de uma pessoa sem deficiência, isso é muito intrigante. A própria deficiência não nos é dada por conhecimento”²⁷.

“Compreender a obra é compreender a visão de mundo do grupo social que estaria sendo expressa pelo artista” (Bourdieu, 2008, p. 59)

O trecho retirado do livro *“Razões Práticas: sobre a teoria da ação”* define bem o caráter da pesquisa acerca das trajetórias. O artista, metaforicamente, pode ser identificado como o pesquisador, enquanto a obra pode ser reconhecida como o sujeito a ser pesquisado. Ao se debruçar sobre uma trajetória individual, o pesquisador se depara também com o retrato de uma sociedade, daí que uma trajetória individual é sempre social.

Assim, analisar uma trajetória individual é sempre um modo de se situar socialmente, entendendo-se enquanto grupo. Como a subjetividade se conecta ao todo? Como, a partir das histórias individuais, pode-se refletir sobre questões macrossociais: quem sou eu enquanto indivíduo? Quem sou eu enquanto grupo social? Em que momento as desigualdades sociais — de gênero, raça, classe, etária, deficiência etc.— interferem na minha vida?

O estudo da trajetória se constitui a partir do entrelaçar de diferentes visões de mundo. Tanto sujeito pesquisador como sujeito pesquisado traçam caminhos singulares, uma estrada com diferentes encruzilhadas que determina como o caminho será percorrido e quais serão seus deslocamentos (Bourdieu, 2008). O caminho que esses indivíduos traçam será determinante para a forma como eles interpretam o mundo. Daí que os estudos sobre as trajetórias se configuram como uma narrativa: criada e descrita por um artista (pesquisador), que interpreta a sua obra (pesquisado).

Talvez esta tenha sido uma das maiores contribuições de Pierre Bourdieu para pensar os estudos biográficos: uma subjetividade jamais se faz por si só, é sempre permeada por aspectos objetivos. Isso implica, enquanto pesquisa, colocar o

²⁷ BARON, Ivan. Entrevista concedida à TV cultura. Cultura Uol. 07/06/2022 às 9h22. Disponível em: https://cultura.uol.com.br/noticias/49615_conheca-ivan-baron-influencer-que-usa-a-educacao-e-o-humor-para-desconstruir-o-capacitismo.html. Acesso em: 19 nov. 2022.

objetivismo e o subjetivismo para dialogarem entre si; condicionar as ações, práticas e representações dos sujeitos às estruturas objetivas; entender que não há como compreender a gênese social sem apreender os esquemas de percepção, sobretudo o *habitus* do sujeito. Ou seja, fomentar uma produção científica que é sempre relacional e não substancial, uma ciência que se faz a partir das relações (Schenato, 2011).

Nesse prisma, o real é sempre relacional e as práticas sociais subjetivas são consequências daquilo que as constituem: os campos e os grupos sociais (Bourdieu, 2008). Nas palavras de Schenato (2011), não há como entender as diferenças/ desigualdades sociais sem compará-las com aquilo que é igual. Afinal, como se constituem as diferenças, se não a partir da relação dual com a igualdade? Esta que é o espelho da desigualdade e vice-versa. Assim,

A comparação só é possível entre sistemas, não somente com traços isolados. Tanto o que é idêntico, como a diferença (a distinção) só existe como propriedade relacional e em relação a outras propriedades. A ideia de distinção está na base da noção de espaço, ou seja, o conjunto de posições distintas e coexistentes que se definem relacionalmente e por exterioridades mútuas, com proximidades e distanciamentos, ordenadas hierarquicamente (Schenato, 2011, p. 33).

Quando se tem por vista as pessoas com deficiência, não se pode abordar suas trajetórias subjetivas sem relacioná-las ao contexto em que foram e estão inseridas. Este exercício ocorreu durante toda esta tese, quando se discutiu a condição social destes sujeitos ao longo de suas histórias, enquanto grupo social, suas conquistas atuais etc. Um processo marcado não só pela hierarquização, mas pela própria exclusão dos espaços sociais, por um passado de segregação, com significativas conquistas históricas de participação social, dentre elas, o acesso à educação superior, tema ao qual se discute aqui.

Este capítulo evidencia trajetórias de permanência de pessoas com deficiência em IES privadas do município de João Pessoa, e tem ao menos duas finalidades. A primeira constitui em apresentar a concepção teórica do conceito de *trajetória* e de sua análise, buscando relacioná-la ao objeto de estudo: inclusão e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior privado. E a segunda buscou evidenciar as trajetórias dos quatro participantes dessa pesquisa, relacionando os seus relatos

com os dados obtidos na Escala de Permanência Discente aplicada com cada um deles.

Como ocorrem os processos de diferenciação social? Há diferenças no processo de permanência, de acordo com as diferentes deficiências? Há peculiaridades institucionais que possam determinar distintos processos de permanência? Se sim, como se constituem? Como o campo interfere no *habitus* desses sujeitos? E como tudo isso desemboca no em suas trajetórias de permanência acadêmica?

Essas são algumas das principais questões emergentes para compreender as histórias da aluna Y, estudante de Psicologia da FPB, de 21 anos, com visão subnormal; aluna V, também estudante de psicologia, com visão subnormal e deficiência física, matriculada na UNINASSAU; aluno Z, estudante com deficiência física do curso de Fisioterapia da ASPER, de 40 anos; e do aluno X, estudante de Educação Física, com deficiência intelectual, de 22 anos.

5.1 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DE JEAN PIERRE BOURDIEU PARA PENSAR AS TRAJETÓRIAS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Mas antes de adentrar aos relatos, é preciso, para alcançar o primeiro objetivo deste capítulo, compreender conceitos-chave de Pierre Bourdieu, como *habitus*, *campo*, *mundo social* e a teoria dos capitais (cultural, econômico, escolar), bem como a violência simbólica, que são primordiais para refletir as multifaces da trajetória das pessoas com deficiência que conseguiram o acesso à educação superior.

Nesse aspecto, dialoga-se com algumas de suas principais obras. O conceito de trajetória é elucidado a partir da obra *Razões Práticas: sobre a teoria da ação* (Bourdieu, 2008). Já *Poder Simbólico* (Bourdieu, 1989) e *Escritos da Educação* (Bourdieu, 2002) são utilizados para a compreensão dos demais conceitos supramencionados.

Para Bourdieu (2008, p. 74), “Falar de história de vida é pelo menos pressupor, e é muito, que a vida é uma história e que uma vida é inseparavelmente o conjunto de acontecimentos de uma existência individual, concebida como uma história e a narrativa dessa história”. No entanto, essa história narrada não pode ser imbuída de sentido se o pesquisador não estabelecer as devidas relações com o todo.

Em outras palavras: “não se pode deixar de lado a questão dos mecanismos sociais que privilegiam ou autorizam a experiência comum da vida como unidade e como totalidade” (Bourdieu, 2008, p. 76-77). Esse ponto é o que diferencia a pesquisa científica, voltada para as trajetórias, da literatura, por exemplo, pois, na primeira, exige-se o rigor científico — já na segunda, não.

Pierre Bourdieu dá elementos para pensar a análise das trajetórias a partir da compreensão de que uma identidade individual é sempre forjada por uma identidade social. E são os espaços sociais em que estes agentes estão inseridos que determinarão como será a manifestação dessa individualidade (Bourdieu, 2008).

Um bom exemplo para a compreensão do conceito de trajetória é a própria trajetória de Pierre Bourdieu, o teórico, que viveu a desigualdade socioeducacional na França do século XX, faz de sua origem social o campo de pesquisa para os seus estudos. Suas contribuições para pensar as bases da Teoria da Sociologia da Educação foram totalmente relacionadas à sua biografia²⁸.

Ao debruçar-se sobre a desigualdade socioeducacional, Bourdieu irá compreender a forte relação entre o desempenho escolar e a origem social. Assim, origina-se a maior contribuição do sociólogo, a da educação como um fator de reprodução social, ou seja, um agente de legitimação das desigualdades sociais. Tal compreensão colocou a educação, à época, não como fator de mobilidade social, conforme esperado na ideologia da “escola libertadora”, mas, ao contrário, de fortalecimento de uma herança cultural inexorável e determinante a qual os mecanismos de eliminação aparecem com frequência (Bourdieu, 2002).

²⁸ Pierre Bourdieu teve origem humilde, nasceu numa família camponesa, em uma pequena cidade francesa, Denguin, na França, no ano de 1930. Seus genitores não detinham títulos na educação formal da época, tendo sua mãe um pouco mais de instrução (parou de estudar aos 16 anos) que seu pai. O sociólogo, entretanto, conseguiu concluir a educação básica e foi aprovado na seleção para a *Ecole Normale Supérieure* (ENS), em 1951, tendo se graduado em 1955 em Filosofia. Suas inquietações e tentativas de explicar as desigualdades sociais e seus desdobramentos no mundo acadêmico o levaram a aprofundar-se no campo sociológico, chegando a ocupar cargo de destaque (secretário-geral) no Centro Europeu de Sociologia, em Paris. Dessa forma, tornou-se cada vez mais conhecido, tanto nos meios intelectuais, por desenvolver pesquisas, reflexões sociais e filosóficas que culminaram na publicação de mais de 300 títulos, entre livros e artigos, quanto no ativismo político, que o levou a posicionar-se publicamente por melhores condições de vida para pessoas de classes menos privilegiadas. Em meados do século XX, com a chegada da universidade, houve um processo de massificação do ensino na Europa pós-guerra e muitos estudantes começaram a experimentar o sentimento de frustração ao constatarem que os títulos acadêmicos não lhes conferiam a mobilidade/ascensão social que imaginaram alcançar. Era chegado o momento de desconstruir o modelo funcionalista de pensar a educação, a qual se atribuía à escolarização um papel central no processo de superação do atraso econômico, do autoritarismo e dos privilégios (Martins Nogueira; Nogueira, 2002).

Como visto a partir da vida de Bourdieu, o lugar social do indivíduo determina como este se coloca no mundo, suas concepções, suas crenças. Por ser de origem social popular, portanto, vítima da estrutura educacional excludente, o teórico se dedicou a pensar esse lugar de desigualdade educacional, sendo suas produções largamente ampliadas para pensar diferentes objetos de estudos, especialmente os que envolvem os sujeitos que estão em desigualdade no campo da hierarquia e na reprodução dos mecanismos sociais.

Por isto, o primeiro ponto que se deve assimilar, para a compreensão e definição de uma trajetória, é a diferenciação entre o individual e o social, ou melhor, a relação entre ambos. Para Bourdieu (2008), a *trajetória* se constitui na díade entre os agentes singulares, seus *habitus*, e as forças que se estabelecem no campo. Sobre o conceito de *habitus* e sua determinação na compreensão de uma trajetória, aprofunda-se a seguir. Quanto à *trajetória*, para o sociólogo, diferencia-se das biografias comuns, porque:

descreve a série de posições sucessivamente ocupadas pelo mesmo escritor em estados sucessivos do campo literário, tendo ficado claro que apenas na estrutura do campo, isto é, se repetindo, relacionamento que se define o sentido dessas posições sucessivas (Bourdieu, 2008, p..71-72).

Assim, o pesquisador que se dispõe ao estudo das trajetórias não pode se desvencilhar da estrutura do campo e de suas relações de força. O campo social é “um espaço multidimensional de posições” (Bourdieu, 1989, p. 135), que traz à baila um jogo de disposições que diferencia os agentes no espaço social.

Compreender essa diferenciação dos agentes, distribuídos em grupos sociais, é o primeiro ponto para entender como ocorre esse deslocamento das trajetórias individuais para as sociais. Montagner (2007) ajuda a ter clareza acerca desse conceito, destacando que a apreensão da estrutura do campo é o primeiro passo para o pesquisador se debruçar sobre o estudo das trajetórias. Assim,

Depois de realizado o enquadramento do campo a ser estudado, com o encontro prévio do ponto de fuga e da clareza quanto à perspectiva a ser empregada, podemos sobrepor à estrutura relacional dos campos do poder e do campo intelectual, as marcas distintivas das trajetórias dos grupos sociais e dos agentes. Essas marcas, pura projeção dos *habitus* e que evidenciam os símbolos distintivos dos mesmos, trarão à luz as estratégias e injunções sofridas pelos agentes

através das linhas de força dentro de cada campo social. As trajetórias seriam, assim, o resultado construído de um sistema dos traços pertinentes de uma biografia individual ou de um grupo de biografias (Montagner, 2007, p. 254).

Sobre a relação individual x social no estudo das trajetórias, para Bourdieu (2008), o indivíduo está sempre projetado para a sociedade. E esta, por sua vez, é dividida entre grupos. Enquanto grupo, este forma-se a partir de conjuntos de agentes em posições e em condições semelhantes, condicionando-os a atitudes, interesses, práticas e tomadas de posição também semelhantes. (Bourdieu, 1989, p. 136). Se os sujeitos estão divididos dessa forma, estarão ligados por trajetórias comuns. Nessa compreensão, uma trajetória individual é sempre social, pois:

Como se fora uma lesma, as marcas distintivas ligadas ao nome, ao biológico e ao percorrer histórico dos agentes, acabam por deixar traços quase transparentes que, quando unidos a todos os outros traços dos grupos sociais, definem trajetórias comuns, feixes de percursos muito semelhantes, ou afinal, uma trajetória. (Montagner, 2007, p. 254).

Assim, os agentes singulares estão sempre compactuando uma trajetória social comum, enquanto sujeitos históricos que estão posicionados em grupos e que sofrem diferenciação a partir dessas disposições sociais. Um indivíduo é sempre produto de uma totalidade, esta que é incorporada pelo sujeito a partir do *habitus*. Em síntese, o mundo social é sempre uma representação daquilo que foi incorporado pelo agente a partir das relações estabelecidas por ele com estruturas objetivas deste mundo (Bourdieu, 1989). Essas macroestruturas não só atuam sobre o singular como o determina, em uma relação dialética entre objetividade e subjetividade.

Tomando como ponto de partida a imbricação entre o individual e o social, na trajetória dos sujeitos, torna-se ao objeto deste estudo para pensar a trajetória das pessoas com deficiência. Antes de situar a trajetória individual do aluno com deficiência, é necessário entendê-lo enquanto um sujeito histórico situado, que faz parte, direta ou indiretamente, de um grupo de agentes que compactuam de trajetórias comuns. No caso das pessoas com deficiência, uma trajetória histórica de exclusão social não só do sistema educacional, mas da sociedade como um todo.

Não há como averiguar a trajetória individual de uma pessoa com deficiência sem antes entendê-la como classe social, questionando: qual sua disposição no jogo

social? Quais as relações de força em que esse agente está inserido? Quais foram as movimentações que ocorreram no campo social que possibilitaram àquele agente estar em determinada instituição, após séculos de exclusão do sistema de ensino? Pois,

Se o campo está em permanente mudança, a trajetória social é o movimento dentro de um campo de possíveis definido estruturalmente, mesmo que as estratégias e os movimentos individuais sejam ao acaso. O sentido, ou sentidos, de cada ato do agente ou de um grupo social, só ganha solidez sociológica quando relacionado com os estados pelos quais passou a estrutura do campo enquanto espaço relacional dos postos, posições e disposições dos agentes dentro desse campo em cada momento. (Montagner, 2007, p. 255).

À vista disso, analisar a trajetória das pessoas com deficiência é, portanto, relacioná-las aos pressupostos sociohistóricos que determinam as mudanças no jogo social, mas que, ao mesmo tempo, mantém uma série de disposições: uma relação dialética que deve ser considerada pelo pesquisador quando for coletar o ponto de vista dos sujeitos. É preciso entender o espaço social em que a narrativa se delineia.

A fomentação de políticas de inclusão para as pessoas com deficiência pode ser compreendida enquanto uma mudança no jogo social. Esse grupo de pessoas, outrora excluído dos sistemas educacionais, reivindicaram e passaram a ter direito à inclusão nos sistemas de ensino, após uma relação de forças contrárias com o *modus operandi* social de exclusão.

Entretanto, uma vez vencida a estrutura de segregação institucionalizada pelo Estado, devido à ausência de políticas de inclusão para este grupo, outras disposições se mantêm, as reverberadas no interior da sociedade e na relação entre os grupos de indivíduos. Isto é, novos mecanismos, aquilo que Bourdieu denominou de violência simbólica, sofrida por mecanismos de exclusão, como discriminação social, segregação, sentimentos de não pertencimento etc.

Ora, não se pode compreender, portanto, uma narrativa de um estudante com deficiência acerca de sua permanência na universidade sem antes situá-lo como parte desse todo; afinal, esse mesmo estudante só pôde estar na universidade porque houve uma movimentação histórica de lutas do movimento de pessoas com deficiência que o favoreceu.

Toda trajetória social deve ser compreendida como uma maneira singular de percorrer o espaço social, onde se exprimem as disposições do *habitus* e reconstitui a série das posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente ou por um mesmo grupo de agentes em espaços sucessivos” (Bourdieu, 1996a). Mas essa reconstituição parte do ponto de vista externo ao biografado, parte do ângulo de visão de quem reconstitui o campo como espaço social onde essa biografia se delineia. (Montagner, 2007, p. 255).

Nesse ponto, entrecruzam-se trajetórias individuais a trajetórias sociais, uma complementando a outra. Não à toa, antes de adentrar ao caráter subjetivo das narrativas coletadas, é preciso ter a compreensão das estruturas objetivas e históricas nas quais o agente está inserido e é produto delas; ou seja, os processos macrossociais que levaram ao que se pode observar hoje, como feito em capítulo anterior, organizado para compreender a trajetória de inclusão/exclusão da pessoa com deficiência na educação superior sob o prisma sociopolítico, econômico e cultural.

Será imprescindível apreender alguns dos principais conceitos de Bourdieu para compreender as trajetórias, a começar pelo conceito de *habitus*, que é o ponto de partida desta discussão. Em seu texto “Ilusão Biográfica”, Pierre Bourdieu destaca que:

[...] sem dúvidas, podemos encontrar no *habitus* o princípio ativo, irreduzível às percepções passivas, de unificação das práticas e das representações (isto é, o equivalente, historicamente constituído, logo, historicamente situado, desse eu cuja existência devemos postular, de acordo com Kant, para dar conta da síntese da diversidade sensível intuída e da coerência de representações em uma consciência. (Bourdieu, 1989, p. 77)

Como já mencionado, o agente é historicamente situado. Esse agente, enquanto ser historicizado no mundo, incorpora aquilo que se apresenta externo a ele, ou seja, as estruturas sociais, e estas, ensinam, produzem as representações do mundo social através do agente que está inserido nesse campo. O *habitus* é, portanto, o meio de entender essa relação entre aquilo que é singular (subjetivo) e aquilo que é incorporado (objetivo), ou melhor, como as estruturas incorporadas se entrelaçam ao singular, forma-o, e se relaciona com ele. Afinal, para Bourdieu (1989; 2008), o real é relacional. Não há como captar esse real sem antes estabelecer as devidas relações que justifiquem as práticas de um agente, em uma determinada sociedade.

É nesse sentido que se insere o conceito de *habitus*, pensado para “dar conta da unidade estilo que vincula as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes” (Bourdieu, 2008, p. 21). O *habitus* é, portanto, aquilo que justifica as práticas distintas e distintivas, ou seja, é ele que define a posição do sujeito em um determinado grupo: os gostos e as práticas sociais de um agente atrelam-se diretamente ao segmento em que esse agente está posicionado na sociedade. O *habitus* é diferenciado a partir disso, mas, sobretudo, é diferenciador, é produtor de desigualdades.

Toma-se a escola como metáfora para o espaço social e para a compreensão do que se constituiria um *habitus* na prática. Numa escola, os agentes aprendem a se comportar, ou seja, a escola apresenta um modelo educacional para todos assimilarem de igual forma. Todavia, cada agente, nessa escola, exerce uma função social diferente, conseqüentemente, estão em posições diferenciadas.

Considerando que a escola possui um modelo único de ensino para os divergentes, a igualdade se torna desigual, pois, tal modelo escolar não abarca a diferenciação entre os sujeitos, gerando, assim, um processo de hierarquização nesse espaço: “Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.” (Bourdieu, 2002, p. 53)

Ora, a escola reproduz uma cultura. Os que estão habituados à cultura vigente, adotada no modelo educacional, estão em vantagem, enquanto aqueles que não estão habituados estão em desvantagem. Esse é um dos grandes problemas apresentados por Bourdieu (2002; 2014), em sua teoria educacional, disposta nas obras “*Escritos da Educação*” e a “*Reprodução*”.

A tese de Bourdieu (2002) é de que a escola conservadora é na verdade um mecanismo de produção de privilégios de grupos dominantes. Assim, a escola atua como legitimador das desigualdades sociais na medida em que coloca os agentes diferenciados para acessarem um modelo de educação que seja igual para todos. Mas não somente, um modelo educacional que é produto das práticas comuns de um determinado grupo, o dominante, gerando, assim, a cultura dos privilégios, ou como também é chamada, a cultura de elite.

A cultura de elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio pequeno burguês (ou, a fortiori, camponês e

operário) não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas: o estilo, o bom-gosto, o talento, em síntese, essas atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe cultivada, porque constituem a “cultura” (no sentido empregado pelos etnólogos) dessa classe. (Bourdieu, 2002, p. 55)

A cultura de elite e a cultura escolar se entrelaçam quando a escola opta por um modelo educacional de privilégio das classes dominantes, criando um sistema de desvantagens para as classes ditas “inferiores”, ou seja, as que não têm acesso às mesmas práticas do primeiro grupo. Cabe a elas, incorporarem, a duras penas, o comportamento da cultura da classe dominante, sendo este um importante fator para a mobilidade social.

Nessa perspectiva, Pierre Bourdieu elabora a teoria dos capitais. Os capitais cultural e econômico dão a compreensão para o lugar social e o *habitus* (práticas sociais). Ou seja, quanto mais elevado está o sujeito na pirâmide social, ou melhor, quanto maior a detenção do capital econômico, mais tende a obter capital cultural, em uma sociedade de privilégios.

Às classes populares, que não obtêm o capital econômico, resta apenas a incorporação do capital cultural via cultura escolar como fator de mobilidade social. Ao agente que deseja esse capital cultural, terá que travar uma luta com forças contrárias, pois o modelo educacional, originalmente, é excludente e hierarquizado.

É assim que a escola conservadora incute o discurso meritocrático do “dom social inato”. Uma falácia, já que esse dom é advindo da herança cultural adquirida através de sistema de valores produzidos para privilegiar um determinado grupo em detrimento de outros.

A “ideologia do dom” faz com que se perceba as inaptidões como naturais a um determinado grupo de indivíduos que, devido à sua natureza individual e à falta de dons, está fadado a não alcançar o êxito em seu percurso educacional. Para o sociólogo, a ascensão social através da educação não ocorre se as chances de êxito forem mínimas, uma vez que os sujeitos que contrariam o modelo ideológico defendido e apoiado pelo grupo dominante são geralmente excluídos (Bourdieu, 2008).

Apesar de observarem-se inúmeras mudanças no sistema educacional desde a teoria elaborada pelo teórico em questão, os seus conceitos ainda são importantes, sobretudo para pensar o comportamento desses sujeitos frente às realidades de

exclusão: aquilo que Bourdieu denominou de *violência simbólica*, que, em poucas palavras, seria como essas imposições sociais dominantes, ligadas aos capitais, criam fissuras no *habitus* do agente, e, a partir disso, como ele incorpora e externa, em percepções, ou seja, como são reverberadas.

A sociedade vem mudando desde a década de 60, período que corresponde à publicação da obra “*A reprodução*”, de Pierre Bourdieu. A partir da década de 1980, em decorrência das mudanças provocadas pelas lutas sociais de diferentes segmentos sociais — que reivindicavam a eliminação das desigualdades oriundas de classe, raça, gênero e, dentre elas, deficiência —, a implementação de políticas de inclusão social que reconfiguraram os modelos de educação, sendo estas inseridas visando diferenciar os sujeitos para tornar o sistema educacional mais equitativo.

Em lugar do discurso de igualdade, o discurso de dar condições de igualdade foi colocado à mesa, conforme visto nos capítulos anteriores. Diante disso, qual a contribuição do teórico para pensar o objeto de estudo em questão?

Ao confrontar o pensamento de Bourdieu com a realidade da inclusão da pessoa com deficiência, nos espaços escolares formais e seu “*cursus*”, na direção da conclusão dos estudos, percebe-se que a *violência simbólica* pode representar elemento desfavorável à inclusão. No caso das pessoas com deficiência, são marcadas, historicamente, pela exclusão da sociedade e, no âmbito educacional, essa marca diferencial foi utilizada, por muito tempo, para justificar o discurso capacitista, de incapacidade e de desvalorização social ou, nos termos de Bourdieu (2002; 2008), aquele que não deteria o dom natural que o impulsiona à escolarização.

Muitas dessas concepções já foram “vencidas”, sobretudo com os avanços possibilitados pela prática da inclusão social via políticas públicas e, no caso da educação superior, pelas políticas de cotas para as pessoas com deficiência. No entanto, quais os entraves que esses sujeitos enfrentam ao acessarem à universidade, em sua permanência acadêmica, no dia a dia? Ou seja, como reverberam-se essas violências?

O que se nota é que o capacitismo ainda é uma realidade na educação superior. Ora, a universidade é um espaço social totalmente mediado pelo discurso meritocrático. É lugar reservado àqueles que obtêm o sucesso, que se diferenciam dos demais. Para entrar na universidade, você precisa “ser capaz”. Esse é o tipo de discurso que transpassa a instituição, a ideia da capacidade, que acaba repercutindo uma vertente dentro desses espaços. Uma concepção que é reforçada pela própria

legislação, ao alegar ser o acesso à educação superior “mediante a capacidade de cada um” (Brasil, 1988; 1996).

Tal discurso acaba sendo reproduzido pelos agentes, conscientemente ou não. No processo de coleta de dados, notou-se falas diversas, desde aquele que tinha noção de que há preconceito no interior da universidade, por não aceitarem as suas peculiaridades, ao que, ao contrário, expressou o sentimento inverso, de que era muito bem aceito por todos os envolvidos no sistema educacional, colegas, professores, coordenação do curso e até mesmo pelos funcionários.

Mas uma questão importante, que chamou a atenção, foi o discurso da capacidade projetado pelo esforço individual. Chegaram à universidade porque venceram muitos obstáculos, porque provaram a si mesmos que eram capazes de estar naquele espaço, o que os diferenciava dos demais. Todos esses pontos destacam que, embora haja uma realidade objetiva comum, a experiência sentida é singular a cada um.

5.2 RELACIONANDO AS TRAJETÓRIAS DE PERMANÊNCIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA COM A ESCALA DE AVALIAÇÃO DA PERMANÊNCIA

5.2.1 *Caracterização do perfil dos participantes da pesquisa*

A partir deste item, busca-se evidenciar os resultados obtidos pelo delineamento das trajetórias dos quatro participantes desta pesquisa, relacionando os seus relatos com os dados obtidos na Escala de Permanência Discente aplicada com cada um deles.

Dos alunos que aceitaram participar do estudo, duas alunas declararam como sendo do gênero feminino, e dois alunos do gênero masculino. Não havia conformidade em relação à faixa etária, as idades eram distintas e variaram entre 23 a 41 anos, o que, por si, já denota como cada indivíduo experienciou, de forma singular, o processo de acesso à universidade/faculdade.

Eles se identificaram, em sua maioria, pela cor parda (03). Todos eram solteiros e nenhum aluno, nem mesmo o de 41 anos, exercia atividade remunerada, segundo a tabela ilustrada abaixo:

Tabela 3- Caracterização dos entrevistados resultante da escala aplicada

CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL ESTUDANTIL CONFORME ESCALA APLICADA	
Variáveis	Nº
SEXO	
Feminino	2
Masculino	2
IDADE	
23 anos	1
24 anos	1
33 anos	1
41 anos	1
RAÇA	
Branca	1
Parda	3
ESTADO CIVIL	
Solteiro	3
Casado	-
Separado/divorciado	1
POSSUI TRABALHO REMUNERADO?	
Sim	-
Não	4

Fonte: dados da pesquisa

O aluno com mais idade, de 41 anos, cursava fisioterapia na Faculdade ASPER. Desde o início ele relatou o impacto de adentrar o campo universitário, principalmente em um curso que compunha uma área que considerava como sendo de maior prestígio social, como é a da saúde. Conseguiu acessá-la mesmo após muito tempo sem estudar. Em seu discurso inicial, destacou: *“Fazia muito tempo porque eu concluí em 2009 e é totalmente diferente do ensino médio, a área da saúde (aluno Z, 2022)”*.

Quanto à deficiência dos estudantes, houve ligeira prevalência da deficiência visual e física. No caso da deficiência intelectual, foi representada, neste estudo, por apenas 01 (um) participante.

Em conversa com o aluno Z (da faculdade ASPER) e a aluna Y (da FPB), eles fizeram referência, em suas narrativas, a amigos com deficiência física e visual, respectivamente, mas o aluno Z afirmou que os amigos dele não estavam inseridos em cursos universitários, o que denota o lugar de exceção em que esses estudantes estão, conforme relatado. O aluno acrescentou ainda que se sentia 'privilegiado'. Este estudante, na segunda entrevista, pós-fase crítica da pandemia, encontrava-se em fase de conclusão de seu curso de escolha.

Salienta-se também que três dos quatro discentes entrevistados estudaram em escolas privadas por toda a vida, conforme explicitado na tabela abaixo. Considerando que a rede privada constitui pouco mais de 18% das matrículas na educação básica, de acordo com o MEC (2021), não é distante depreender que os estudantes detêm aquilo que Bourdieu denominou de capital cultural, elemento presente nas famílias com melhores condições financeiras.

Havia, inclusive, na aluna Y, cursando Psicologia na FPB, uma expectativa de encontrar, no campo universitário, uma realidade semelhante a do ensino fundamental e médio, visto que frequentou apenas uma escola a vida inteira, portanto, era-lhe familiar. No trecho a seguir, destaca:

Então, deixa eu dizer, porque é assim, eu estudei minha vida inteira em uma escola só, do maternal ao ensino médio. Saí de lá pra cá. Aí eu cheguei aqui encontrei uma coisa totalmente diferente do ensino fundamental e do ensino médio, aí eu tive que me adaptar a tudo, aos professores, às aulas, os trabalhos e a EAD (Y, 2022).

Apesar de todos terem afirmado não encontrar dificuldades para o ingresso no ensino superior, houve algumas diferenças quanto ao ingresso. A aluna de Psicologia da FPB e o aluno do UNIESP ingressaram com a nota do ENEM. A aluna de Psicologia da UNINASSAU, com deficiência múltipla, estava em sua segunda experiência em Centro Universitário, tendo ficado pouco tempo em outra instituição e logo foi transferida. Já o aluno da ASPER só conseguiu entrar porque conseguiu bolsa e foi o único que frequentou cursinho pré-vestibular. Na tabela 4 apresenta-se a síntese do que fora destacado acima.

Tabela 4- Trajetória prévia à universidade

CARACTERIZAÇÃO DE TRAJETÓRIA ESCOLAR PRÉVIA À UNIVERSIDADE	
Variáveis	Nº
Tipo de escola (Ens. Fundamental)	
Somente particular	3
Somente pública	1
Tipo de Escola (Ens. Médio)	
Somente particular	3
Somente pública	1
Turno de curso (Ens. Médio)	
Somente diurno	2
Parte diurno e parte noturno, predominando o diurno.	1
Somente noturno	1
Escola que concluiu o Ens. Médio	
Particular da PB	3
Pública da PB	1
Frequentou cursinho pré-vestibular?	
Sim	1
Não	3
Teve dificuldades de ingressar no Ens. Superior?	
Não teve dificuldade	4

Fonte: dados da pesquisa.

O aluno do curso de Fisioterapia é o único estudante identificado na pesquisa que era beneficiado por bolsa de graduação. Segundo obtido no seu relato, só pôde vislumbrar sua trajetória universitária porque teve suporte de uma bolsa de estudos parcial, de 50%. A sua renda familiar não passava de um salário-mínimo, conforme explicitado na tabela que trata da situação ocupacional dos pais.

Referindo-se à teoria da mobilidade social descrita por Bourdieu, reconhece-se a diversidade de ‘visão de mundo’ que estes sujeitos apresentam e suas relações com as expectativas que influenciam suas respectivas trajetórias. Para a maioria dos entrevistados, oriundos de escolas privadas, as dificuldades encontradas na graduação foram minimizadas pelo fato de continuarem os estudos acadêmicos em

instituições que, apesar de mais complexas, do ponto de vista estrutural e científico, apresentam, no âmago de sua funcionalidade, o mesmo caráter mercantilista e assistencialista.

No discurso do aluno Z, matriculado no curso de fisioterapia, cuja base de construção acadêmica (ensino fundamental e médio) deu-se, em sua totalidade, em escola pública, torna-se notória a realização de um esforço pessoal significativo para vencer os desafios. O próprio fato de o estudante adentrar ao ensino superior tardiamente, após os 40 anos, reafirma esse lugar de estudante de camada popular, visto que adentra na universidade dentro da estatística de distorção idade-série escolar, que é uma realidade mais comum entre os que são acometidos pelas desigualdades sociais, sobretudo, econômicas e de raça (UNICEF, 2018).

Este aluno reconhece ter tido o apoio de professores e colegas, como se percebe neste trecho: *“Encontrei o apoio dos colegas, dos professores, sempre me incentivando, no começo, tive dificuldades, mas fui me adaptando, fui correndo atrás dos erros e tentando melhorar e graças a Deus consegui chegar até aqui”* (Z, 2022).

As dificuldades experienciadas por ele refletem o lugar social da universidade, como um espaço de saber que não faz parte do mundo das camadas populares, mas de uma elite intelectual. A ideologia dominante²⁹ refletida nesses espaços são as que tendem a gerar a *violência simbólica*, pois, aos estudantes que não pertencem às camadas privilegiadas, precisam incorporar um capital cultural que não detêm. Enquanto os demais já estão familiarizados com o saber da elite, por isso, detêm menos dificuldades quando adentram ao ensino superior.

A universidade, como parte de uma sociedade que é desigual, é também reconhecida nesse lugar de reprodução social, embora esse fenômeno ocorra de forma contraditória. Isto porque, a universidade é o lugar que reproduz a dominação da ordem social, ou seja, de uma sociedade que é hierarquizada. Ora, a reprodução social opera de forma relacional, entre capital econômico e cultural. Quanto maior o capital econômico, maior o capital cultural, conseqüentemente, maior vantagem social em relação aos que não os detêm. É assim que a relação entre dominados e

²⁹ Ana Paula Hey (2010), ao interpretar a obra *Ideologia Alemã*, de Marx e Engels (1977), destaca que as ideias dominantes são fruto das relações materiais; estas, por sua vez, são concebidas em formato de ideias. Depreende-se, assim, que todos aqueles que dominam a ordem material, dominam, também, o campo das ideias. Pierre Bourdieu se alimenta do entendimento de Marx e Engels quando constrói a teoria dos capitais. Para Bourdieu, o capital cultural é relacional à ordem econômica, ou seja, aqueles que detêm capital cultural, na sociedade de classes, são também os que detêm o poderio econômico, porque a sociedade de classes privilegia e reproduz o seu saber como o dominante.

dominantes ocorrem na sociedade, de uma forma geral, e nos espaços do saber. Mas, paradoxalmente, é também um dos poucos espaços que as camadas sociais menos abastadas vislumbram como possibilidade de mobilidade/ascensão social (VARGAS, 2009).

Aqueles que estão à margem da cultura de elite, terão que se adaptar à realidade imposta, ou seja, terão que se submeter à ordem social. Esses alunos estão sempre em estado de violência simbólica. São eles que nadam contra a maré, que necessitam matar um leão por dia para se manter na universidade. Caso que também constitui a realidade das pessoas com deficiência, pois, na lógica da reprodução social, estão à margem, independentemente de seu capital econômico, embora essa aquisição seja importante para compreender os graus de dificuldade do aluno, em suas relações.

No caso do aluno Z, oriundo do curso de fisioterapia da Faculdade ASPER, essas especificidades de ordem econômica colocam-no em dupla desigualdade, pois além da desvantagem relacionada à sua deficiência, que é comum a todos os entrevistados, terá que lidar com as desvantagens advindas da falta do capital cultural. Importante salientar que na realidade das IES privadas não há subsídios para alunos que tenham renda baixa, como nas IES públicas, em que os alunos podem ter acesso a bolsas que visam a permanência desses estudantes, por meio de programas de assistência estudantil (PNAES), como auxílio moradia, restaurantes universitários, ou até mesmo através de bolsas de extensão e iniciação científica, que são também importantes estratégias para a permanência, conforme averiguaram Jezine, Farias e Felinto (2015). Nas faculdades, instituições centradas no ensino, não há possibilidade de acesso a esses tipos de bolsas.

Já no caso da deficiência, esta sim tem aparato jurídico efetivado por meio do suporte pedagógico e de acessibilidade, conforme disposto na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015), que assegura uma educação superior na perspectiva da educação inclusiva. Na tabela 5, apresenta-se, em dados, aquilo que foi sintetizado a respeito da obtenção de capitais herdada pelos familiares, especificamente no que tange à situação ocupacional dos pais, bem como à renda familiar.

Tabela 5- Situação ocupacional dos pais

SITUAÇÃO OCUPACIONAL DOS PAIS	
Variáveis	Nº
Situação ocupacional do pai	
Está trabalhando com vínculo empregatício	2
É aposentado	1
Outra	1
Situação ocupacional da mãe	
Está trabalhando com vínculo empregatício	2
Está trabalhando sem vínculo empregatício	1
Está desempregada	
Profissão exercida pelo pai	
Profissões não manuais de rotina, Supervisor de trabalho manual, Profissões manuais especializadas e assemelhados	2
Profissional Liberal e demais profissões de nível superior - Profissional liberal de nível superior.	1
Diretor ou Gerente, Proprietário de empresa de porte médio e assemelhados.	1
Profissão exercida pela mãe	
Profissões manuais não especializadas	1
Ocupações do lar e assemelhadas	1
Profissional Liberal e demais profissões de nível superior	2
Renda familiar	
Até 1 salário-mínimo	1
De 1,1 a 2 salários-mínimos	1
De 3,1 a 5 salários-mínimos	1
De 5,1 a 10 salários-mínimos	1

Fonte: Dados da pesquisa

Ao analisar o fenômeno da escolarização, obteve-se o seguinte resultado: a maioria das mães detinha o nível superior de ensino completo, já entre os pais houve variação: de um pai que não frequentou a escola àquele com pós-graduação, conforme ilustrado no gráfico 2.

Pôde-se perceber que o grau de escolaridade dos pais influencia diretamente a valorização do diploma dos filhos. A relação entre escolarização da família e continuidade dos estudos é contemplada na teoria de Bourdieu e confirmada em outros estudos. Para Reis e Ramos (2011), a relação entre escolarização familiar e continuidade dos estudos por parte dos filhos influem também no retorno econômico.

Trabalhadores cujos pais ou mães alcançaram níveis mais altos de educação tendem a apresentar não apenas mais anos de estudo em média, como também os retornos à escolaridade são maiores do que para aqueles cujos pais ou mães adquiriram poucos anos de escolaridade (REIS; RAMOS, 2011, p. 192).

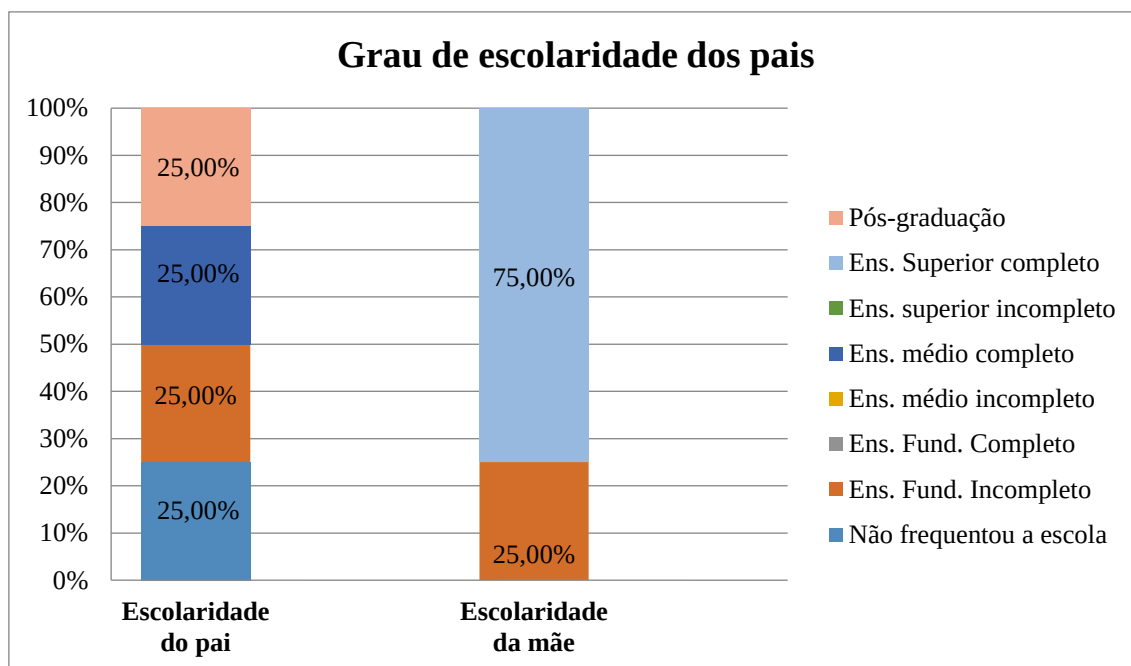
Aqueles que possuem familiares com maior nível de instrução tendem a incentivar a continuidade aos estudos dos membros da família. Toma-se como exemplo disso, a fala da aluna Y, quando destaca o incentivo recebido pela sua avó professora, que custeou toda a sua graduação. Segundo ela, sua avó a acompanhou desde o primeiro dia de aula, levando-a à faculdade.

Outro exemplo de valorização do diploma, por parte dos pais, esteve na descrição do relato da mãe do aluno X, estudante da UNIESP com deficiência intelectual. A mãe influenciou fortemente o processo de acesso à educação superior do filho. Por sua atuação na área de educação especial, a mãe destacou que se empenhou em relação à escolaridade e inclusão do filho na IES privada, dando um suporte primordial para a sua permanência. Influência que desagua nas próprias concepções do filho, pois, segundo ela, é o caminho da educação inclusiva que ele deseja seguir, como declarou em sua entrevista:

TCC ele quer na área da educação inclusiva, da educação especial, mas ele não sabe o que vai pesquisar ainda, ele não tem essa noção ainda. Ele acha que é só escrever algo ali sobre e pronto, mas aí a gente já está trabalhando com ele.

Os dados sobre a escolaridade das mães e dos pais dos entrevistados estão expostos no gráfico a seguir.

Gráfico 2- Grau de escolaridade dos pais dos participantes



Fonte: Dados da pesquisa

A partir do gráfico exposto, depreende-se uma forte relação da escolaridade das mães como herança cultural na escolaridade dos filhos. Três, dos quatro, têm mãe com ensino superior completo. Destaca-se também a relação entre escolaridade e renda familiar, já que o estudante com menos condições econômicas é aquele cujos pais possuem menor escolaridade.

5.2.2 Dimensões externa ou convicção prévia

A partir deste item, parte-se da análise sociológica de Bourdieu para explicar o improvável, ou seja, o que determina que esse público ingresse e permaneça nas IES? Vale salientar que, no caso das pessoas com deficiência, seu acesso ao nível superior ainda é pouco representativo, portanto, aqui, pode-se referir a esse grupo como exceção.

Os estudantes com deficiência que conseguem adentrar ao ensino superior constituem pouco mais de 1% da população, como já mencionado. Então, aqueles que conseguem acessar e permanecer na universidade, pressupõe-se, são a mais pura amostra daquilo que seria o improvável: nas estatísticas, teriam chances mínimas, muito menores que os pertencentes às classes populares, que foram objeto enfatizado na teoria de Bourdieu. Assim,

Contrariamente a uma pesquisa macrossociológica em que os pesquisadores dispõem de uma população (no sentido estatístico) da qual podem extrair uma amostra representativa, no caso da sociologia do improvável, estivemos procurando elementos marginais. Então, não dispomos de um efetivo suficientemente largo para realizar uma investigação quantitativa (questionário com tratamento estatístico dos dados), mas fazemos uma investigação qualitativa a partir de pequenas amostras, tratadas de maneira aprofundada (narrativa autobiográfica) (Bergier; Xypas, 2013, p. 43 *apud* Xypas, 2017, p. 8)

Nesta pesquisa, assim como na de Xypas (2017), há um pequeno número de amostra, apenas quatro entrevistados. E, a partir dos seus relatos, busca-se explicar aquilo que é o improvável, apreendendo as explicações que constituem o êxito de permanecer no nível superior. Assim, analisam-se as trajetórias de permanência universitárias no ensino superior privado.

O nível superior, enquanto microcosmo de uma sociedade desigual, não é dotado de plena inclusão. E essa afirmativa pode ser dita, porque a sociedade capitalista, ao qual esses agentes estão situados, paradoxalmente, exclui para incluir. A inclusão, nestes casos, só ocorre, porque os sujeitos estão à margem, porque não é lhes dado as mesmas possibilidades de acesso e permanência que os demais (MACIEL, 2009).

Assim, falar de trajetórias de permanência é situar-se nesse lugar de contradição em que atuam forças contrárias de inclusão e exclusão: um campo de disputas permeado por lutas irredutíveis. Essas mesmas disputas desembocam no campo universitário, que sofre os mesmos dilemas sociais ocasionados pela diferenciação/hierarquização da sociedade capitalista.

A estrutura do campo universitário possui a sua especificidade enquanto lugar de detenção, produção e reprodução de capital cultural. Por ser um espaço que incute determinado tipo de saber, é também campo de conflitos e disputas, inclui aqueles que detêm o saber dominante e exclui aqueles que não o detêm, divide-se em forças que defendem a conservação da ordem e outras que desejam subvertê-la.

Para Bourdieu (2007), o conceito de campo remete a um conjunto de instituições sociais, indivíduos e discursos que se sustentam reciprocamente, sendo a sociedade formada por vários campos que se sobrepõem. Não se trata, portanto, de uma estrutura fixa, mas de algo que se constitui a partir de processos de diferenciação social, da forma de ser e do conhecimento de mundo.

Cunha (2006) vem lembrar que Bourdieu estudou o campo universitário, mas suas pesquisas sobre este campo se restringiram aos cursos de letras, ciências, direito e medicina, e seu foco limitou-se à educação pública. Para o sociólogo, a universidade não se constitui em um único campo, mas resulta da confluência de quatro outros campos, a saber: campo educacional; campo profissional; campo da pesquisa e campo cultural.

No caso desta pesquisa, os atores investigados se originam de campos sociais diversos e compartilham uma similaridade em comum, são pessoas com deficiência que ocupam o campo de nível superior. Assim, o grande interesse para o desenvolvimento teórico desta tese, que versa sobre a educação superior e as pessoas com deficiência, é apreender essa particularidade de permanecer no campo universitário como pessoa com deficiência, restringindo a análise às IES privadas, que possuem configurações específicas, em relação às IES públicas. Analisa-se, portanto, um campo que, para Lahire (2002), interpretando Bourdieu, é uma fração da totalidade, ou seja, um microcosmo incluso no macrocosmo, que é a educação superior como um todo. Assim, é preciso entendê-lo em suas especificidades, pois se diferencia, por possuir regras e desafios específicos.

Vale salientar que o conceito de campo social está inter-relacionado com a noção de *habitus*³⁰. O *habitus* é considerado a gênese social dos esquemas de percepção, pensamento e ação, e está, por conseguinte, associado a uma posição no espaço social, tendendo a perpetuar as diferenças, as distâncias e as relações de ordem. No decorrer das trajetórias de vida, os sujeitos vão incorporando vários *habitus* oriundos dos vários grupos a que pertencem em determinado campo social, pois o *habitus* tanto é individual quanto coletivo e atua, concomitantemente, como princípio gerador e unificador de uma coletividade (BOURDIEU, 2005), como já se explicou.

Destaca-se ainda que é no interior do campo que o *habitus* se especifica, sabendo-se que cada campo tem leis que regem e que regulam a luta pela dominação, decorrente do jogo de interesses em que o capital aparece como elemento principal.

³⁰ Para Bourdieu (1983), o *habitus* se caracteriza por apresentar três instâncias que não devem ser consideradas em separado, mas interligadas na construção das práticas sociais. Estas dimensões denominam-se *ethos*, *eidos* e *hexis*. O *ethos*, também chamado de ética prática, representa um conjunto sistemático de princípios práticos que leva os agentes a respeitarem as normas e valores sociais, enquanto *eidos* corresponde a esquemas lógicos e cognitivos traduzidos em estilos de vida, julgamentos morais e estéticos. À *hexis*, por sua vez, cabe a exteriorização corporal, através da fala, do gestual, da forma de olhar e andar dos agentes sociais.

Nesse contexto, Bourdieu (1989) reconhece a existência de várias formas de capital, categorizadas como: capital econômico, diretamente associado a fatores de produção, renda, patrimônio e bens materiais; capital cultural — que corresponde às qualificações intelectuais (obtidas tanto no sistema educativo quanto na família) —, sendo que este pode estar representado no próprio corpo do indivíduo (expressão oral), nos objetivos que ele busca alcançar (obras de arte) e nos diplomas e títulos que adquire durante seu *cursus*; capital social, cuja importância se dá pelo conjunto de relacionamentos sociais alicerçados pela base familiar; capital simbólico, relacionado ao reconhecimento de propriedades valorizantes no indivíduo, podendo se fazer representar por ritos, etiqueta, protocolo e capital linguístico, que se refere ao uso apropriado de jargões profissionais e da fala e escrita da língua culta.

A junção de todas estas formas de capital corresponde ao capital total, que o ator social apresenta e que repercute sobremaneira na sua classificação social (Bourdieu, 1989; 2002; 2008; 2014). Para Bourdieu, a educação abandonou seu perfil de instância transformadora e democratizadora e se tornou um espaço de legitimação e reprodução das desigualdades sociais, de exclusão, porque o sistema educacional não reconhece as diferenças socioculturais, insistindo no favorecimento de alunos que trazem consigo a bagagem dos capitais totais.

Refletindo um pouco mais sobre os mecanismos de perpetuação das desigualdades, reconhece-se um deles na frustração apresentada no fracasso escolar, que faz com que muitos educandos e suas respectivas famílias despendam menos esforços no aprendizado formal, contribuindo para a formação de um ciclo que se autoalimenta (Bourdieu, 1992).

A baixa iniciativa de investimentos em capital cultural pode ser explicada através do entendimento de muitos estudantes de que, ao concluírem a educação básica e o ensino médio (quando não evadem), devem procurar um emprego que irá aumentar a renda familiar, por não encontrarem sentido na permanência acadêmica, sem expectativas de êxito, renunciam, assim, às possibilidades de acesso à educação superior.

Avaliando esse cenário ao qual estão inseridas as estruturas do campo, segundo propositura de Bourdieu, é que se busca averiguar o caso particular das pessoas com deficiência em uma das estruturas que as disputas de poder estão colocadas de modo veemente: a educação superior, especialmente a privada.

Neste item, busca-se assimilar os aspectos subjetivos-objetivos da junção desses capitais, dispostas nos relatos. Na busca de explicar as desigualdades sociais, o sociólogo reitera que os sujeitos que têm o capital total diminuto não conseguem adentrar em certos espaços sociais.

Por isso, é tão importante analisar as trajetórias de permanência as razões que constituem o improvável, pois não é distante perceber que só o fato desses estudantes chegarem a esse nível de ensino já constitui elemento exitoso, frente ao processo de exclusão social em que estiveram submetidos em grande parte de suas histórias. Enquanto grupo social, estiveram excluídos, invisibilizados, marginalizados historicamente

O improvável destaca que os estudantes analisados constituem raridade. Assim, busca-se, por meio da teoria de Bourdieu, compreender como se configura esse universo de exceções. O improvável agora faz parte do espaço universitário! E busca-se saber quais os elementos que contribuíram para sua manutenção neste *lócus* (Xypas, 2017). Nesse sentido, um primeiro ponto a ser observado são as peculiaridades desses entrevistados.

A primeira entrevista ocorreu ainda com as aulas acontecendo, na faculdade FPB. De forma presencial, foi possível realizá-la na própria instituição, no corredor de sala. Uma jovem com deficiência visual, cursando psicologia, foi a primeira entrevistada. Ela se mostrou bastante disponível e satisfeita em poder participar da pesquisa. O cenário acadêmico, configurado a partir dos ruídos oriundos das salas e o vaivém dos alunos, contribuiu de forma significativa para que demonstrasse o almejado sentimento de pertencimento àquele campo social, o que a deixava extremamente gratificada.

A própria satisfação demonstrada em relação ao campo universitário, traz à baila o processo de ressignificação desse espaço, que é permeado por *violências simbólicas*. Uma pessoa com deficiência, para se manter no nível superior, precisa vencer obstáculos, ainda mais, em um campo que pode se mostrar hostil e estranho para esta pessoa, sobretudo quando se tem por vista que esse nível de ensino carrega consigo uma herança histórica e cultural com forte cunho “capacitista”, e que, como parte da sociedade, perpetua estigmas e preconceitos historicamente construídos.

Com relação à situação em que ocorreu as demais entrevistas, foi observado uma maior desenvoltura no sujeito Z, que teve como cenário da abordagem a clínica escola da faculdade ASPER. A presença dos materiais que lhe remetem à prática

profissional, a dinâmica de recepção e atendimento da clínica e o contato com aqueles que buscam atendimento contribuíram para que o aluno visualizasse melhor a sua trajetória, o que ficou bastante evidenciado em seu discurso:

Porque assim, você entrar no curso que é totalmente diferente daquela sua vida que você tinha, assim, e você ter aquele sonho e ir remediando e chegar o momento que Deus toca no seu coração e fala que é aquele momento de você correr atrás, como a gente sabe tem dificuldade em ambas as partes mas, assim, fui batalhando, correndo atrás, e é com o erro que a gente aprende, né? (Z, 2021)

Para uma melhor compreensão deste discurso, vale recorrer à obra de Bourdieu “A economia das trocas simbólicas”, na qual o autor cita Humboldt (1965), quando este afirma que os sentimentos e ações humanas são regidos pelas percepções e isto reverbera no processo de construção da própria linguagem, que representa um mundo de percepções internas e externas a ele. Neste caso, a religião, tida como uma língua, se torna um veículo simbólico, que carrega conhecimento e que, apesar de estruturado por toda uma tradição, ainda se caracteriza como também estruturante, pois traz em seu âmago a possibilidade de reconfiguração, a partir das percepções de mundo que forem permitidas, e assim geram práticas e representações.

A desenvoltura observada no sujeito Z, de fisioterapia da ASPER, não foi unânime em todos os entrevistados e, mais uma vez, a situação da entrevista evidenciada pelo local em que aconteceu e seu entorno repercutiram significativamente no discurso apresentado. O fato de a pessoa com deficiência intelectual ser socialmente considerada dependente, frágil e submissa fez com que a mãe do aluno X, do UNIESP, estivesse presente no momento da entrevista, em 2021, com a expectativa de ‘protegê-lo’. Ainda partindo desta premissa, também estava presente a psicopedagoga, uma vez que o encontro ocorreu na sala do Núcleo psicopedagógico da instituição. Sendo assim, pareceu “natural” e consequente a resposta que o aluno deu em favor do apoio institucional à permanência em seu curso: *“Do psicólogo, psicopedagogo, do Núcleo”*.

Diante das limitações observadas e da introspecção do entrevistado X, surgiu a necessidade de buscar um pouco mais de sua realidade através da pessoa mais próxima dele, a mãe. A possibilidade de vê-la e ouvi-la discorrer sobre a trajetória do filho abriu-nos um leque de possibilidades e enriqueceu sobremaneira a análise.

No que tange à realidade objetiva, ocorre que, mesmo com a inserção de políticas inclusivas, ainda subsistem as fissuras, que desaguardam na trajetória das pessoas com deficiência e que acabam por projetar a subjetividade desses indivíduos, como se vê, a seguir, em algumas falas que foram coletadas para esta pesquisa.

Ao destacar essas fissuras no âmbito das políticas de inclusão, por exemplo, o aluno Z (faculdade ASPER, 2021) ressalta que as pessoas com deficiência não são pobres, mas empobrecidas: *“por conta que o governo peca muito em suas políticas inclusivas e educacionais, claro, não dando muita oportunidade para aquelas pessoas que não possuem meios e condições para chegar até um objetivo de fato”*.

Quanto ao discurso capacitista, que transpassa o *status quo* da universidade, é sentida na pele. O aluno Z, da faculdade ASPER, sabe que faz parte de um número ínfimo de estudantes que conseguem acessar a esse nível de ensino, por isso, sente-se *“muito privilegiado porque é uma minoria que consegue ter acesso ao ensino superior”*.

Acessar à universidade é, sobretudo, uma vitória, quando se tem por vista que o nível superior é um dos canais mais importantes para o fator de mobilidade social. Acessar esse nível de ensino, para muitos estudantes, ainda mais para os que possuem deficiência, é transformar radicalmente a sua expectativa de vida, segundo palavras de Z, da faculdade ASPER, *“mudou até mesmo minha perspectiva na vida”*. A partir da fala do aluno, não é distante pensar, portanto, que pessoas com deficiência que adentram esses espaços terão que lidar com uma série de questões.

Vale lembrar que, no que tange ao acesso, no caso das IES privadas, não há inserção via política de cotas. A Lei nº 13. 409, de 28 de dezembro de 2016, que incluiu as pessoas com deficiência na Lei nº 12.711/2012, restringe-se às instituições federais.

Foi possível observar os aspectos contraditórios que norteiam esse espaço que, ao mesmo tempo que reproduz violência simbólica, possibilita novos horizontes possíveis. Frases que apontam esse aspecto dual foram observadas em algumas falas, a exemplo de: *“a universidade não é fácil, tem suas qualidades e também tem seus obstáculos”*.

No que concerne às violências simbólicas sofridas, em relação à deficiência, é possível averiguar a existência de preconceitos, ou seja, ideias pré-concebidas da pessoa com deficiência e que são reproduzidas sem que haja uma análise mais profunda da situação. Esses preconceitos nem sempre são nomeados pelos

entrevistados, mas são reverberados, às vezes por alunos, outras vezes, pelos professores.

Quanto aos sentimentos de não pertencimento, constatou-se que estes se dão na mesma intensidade dos de superação. Busca-se superar: o medo; o preconceito; a exclusão, sobretudo daqueles que não estão dispostos a se adequarem à realidade da pessoa com deficiência e que não têm interesse em se inserir nas suas peculiaridades.

Alguns desses sentimentos são sentidos por alguns alunos mais do que outros, sobretudo, quando se entrelaçam com outras dimensões objetivas. Isso porque há de se considerar os aspectos relacionais que permeiam uma trajetória, como, por exemplo, fatores socioeconômicos, que se agregam às deficiências, podendo gerar novos desafios, que se entrelaçam e configuram permanências singulares.

Ao relacionar as dimensões de permanência com a Escala de Avaliação da Permanência Discente, pôde-se compreender melhor quais os fatores que influenciaram suas trajetórias acadêmicas, que se iniciam com a escolha pela área de saúde. As convicções que envolviam a dimensão externa ou prévia denotam que os quatro estudantes participantes da pesquisa estavam frequentando os cursos por eles escolhidos, ou seja, que se identificavam e que sempre quiseram cursar, conforme ilustrado a seguir.

Tabela 6- Dimensão externa ou convicção prévia

	DIMENSÃO EXTERNA OU PRÉVIA			
	1	2	3	4
	Discordo totalment e	Discordo parcialmen te	Concordo parcialmen te	Concordo totalmente
Eu escolhi o curso porque era mais fácil entrar*	2	1	1	-
Eu escolhi o curso porque me identifico com o curso.	-	-	-	4
Eu escolhi o curso porque me prepara para o mercado de trabalho.	-	-	1	3
Eu escolhi o curso porque me proporciona prestígio social.*	2	-	1	1

Eu estou no curso que
sempre desejei cursar. - - - 4

*Escala invertida: a discordância da proposição indica aspecto favorável à permanência
Fonte: Dados da pesquisa

Este dado ficou reforçado na narrativa da mãe do aluno X, do UNIESP, em 2022. Ao questionar se ele sempre quis cursar a Educação Física, ela respondeu: “*Sempre, sempre, desde criança*”. Segundo ela, o interesse do aluno na área é percebido ainda na infância, a partir de um crescente interesse por diversos esportes, da infância até a idade adulta.

2.2.3 Dimensão da permanência

Na dimensão Permanência, apresentada abaixo, os 04 sujeitos afirmaram pretender continuar matriculados no curso de sua escolha, sendo fatores considerados preponderantes para que isto aconteça: a ajuda da família; a perspectiva profissional; e a ajuda dos professores. A partir disso, a constatação de que havia uma satisfação em relação ao curso.

Tabela 7- Dimensão Permanência

	1	2	3	4
	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
Eu pretendo continuar matriculado no curso.	-	-	-	4
Eu continuo no curso porque a família ajuda.	-	-	1	3
Eu continuo no curso porque estou num programa acadêmico de bolsas de estudo.	1	-	-	2
Eu continuo no curso porque me proporciona boa perspectiva profissional.	-	-	1	3
Eu continuo no curso porque proporcionará minha ascensão social.	1	1	-	2
	-	-	-	4

Os professores do curso
motivam o aluno a
permanecer e concluir o curso.

De maneira geral, eu estou
satisfeito com o curso.

-

-

1

3

Fonte: Dados da pesquisa

A satisfação em permanecer no curso de escolha foi ressaltada pela aluna V, da UNINASSAU, que em sua entrevista inicial, em 2021, afirmou que a graduação mudou a sua visão de mundo. Em suas palavras: *“Mudou bastante minha visão de mundo porque não sabia que podia chegar tão longe.”* No relato do aluno Z, da ASPER, ao expor seus sentimentos em relação à escolha dessa área do campo universitário, em 2021, destacou que é: *“A realização de um sonho. Quando eu sofri o acidente eu pude entender como é importante a fisioterapia. Mudou muita coisa. Eu, assim, socialmente, mentalmente, para mim, é além do que eu imaginava.”*

Relatos como estes colocam em xeque o não reconhecimento das potencialidades das pessoas com deficiência, que é comumente apregoado na sociedade, um discurso que é fruto da concepção ainda vigente de que a pessoa com deficiência não tem condições, sejam elas físicas, sensoriais, intelectuais, econômicas e sociais, para conduzir e gerenciar a própria vida. Pessoas com deficiência são, sim, capazes, como os dados revelaram. Mas é importante perceber o como essas potencialidades são aprimoradas quando há o apoio da família, que é primordial no processo de permanência no campo universitário.

Uma família que muitas vezes abdica de suas próprias necessidades para propiciar o apoio necessário às necessidades de seus entes queridos. Como destacado pela aluna Y, da FPB, quando expõe que a sua avó renunciou ao descanso de sua aposentadoria para poder custear os seus estudos em uma IES privada.

(...) porque a minha avó hoje trabalha para pagar a minha faculdade. Ela já é aposentada do Estado, mas ela está com outra matrícula ativa no estado, ela é vice gestora de uma escola, aqui perto da minha casa, ela só voltou para pagar a minha faculdade, entendeu? (Y, 2022).

A permanência atribuída por programas acadêmicos e de bolsas de estudo, todavia, não é tão palpável nos casos das IES privadas. Lembra-se, que, no caso de auxílios assistenciais institucionais, não são uma realidade nas instituições privadas de ensino superior, apenas o suporte pedagógico, como assegurado pela LBI das

pessoas com deficiência. Mas, considerando que há estudantes com deficiência que adentram nestas IES a partir do fomento de bolsas de estudos, como é o caso do aluno Z, da ASPER, pode-se inferir que muitos dos estudantes das privadas, que são das classes desfavorecidas, precisam desenvolver diferentes estratégias para a manutenção na instituição. Também, nas IES privadas, sobretudo faculdades, não há fomento de bolsas de iniciação científica ou extensão, o que pode dificultar ainda mais a realidade de estudantes com deficiência de baixa renda.

O fator socioeconômico, conforme averiguado em outras pesquisas, como a de Carvalho (2018), pode gerar sentimentos de exclusão social dentro dos espaços acadêmicos. Junto a esses fatores, soma-se a deficiência, constituindo-se um duplo desafio à permanência. Nas falas do aluno Z, da faculdade ASPER, se observa como o fator socioeconômico é primordial para a manutenção, sobretudo quando se tem por vista que o ensino superior privado é um alto investimento:

[..] já passou pela minha cabeça já desistir, que eu tava sem condições, que eu tava muito apereado, tava muito estressado e eu não tava conseguindo associar então pensei várias vezes, já conversei com minha mãe e tal, porque questão financeira dentro de casa tava ruim aí eu disse: mãe, eu vou tentar arrumar outro emprego, tentar trancar, pelo menos um ano, para me estabilizar (Z, da ASPER, 2021).

Na realidade dos cursos da saúde, agrega-se ainda, o fato de muitos estudantes terem de comprar instrumentos para cursar algumas disciplinas do curso, a exemplo do curso de Odontologia. Neste, é necessário, no decorrer da graduação, adquirir alguns utensílios, como jaleco, cureta, sugador descartável, raspador periodontal etc., o que gera dispêndio para além do custo da matrícula. Dessa forma, para alguns estudantes, a questão financeira pode se constituir uma das maiores dificuldades³¹.

No caso da permanência visando a boa perspectiva profissional, torna-se a principal via de mobilidade, uma vez que a maior parte dos estudantes buscam no curso superior a possibilidade de inserção no mercado de trabalho (BRANCO; NAKAMURA; ARAÚJO, 2017; CARVALHO, 2018). Assim, segundo interpretação destes autores, a procura por cursos superiores é uma forma de se destacar frente a

³¹ No pré-teste desse estudo, um dos alunos entrevistados, que não constituiu a amostra, por ser aluno da Universidade Federal da Paraíba, destacou que o custo com materiais, em seu curso de Odontologia custava, em média, R\$4.800,00 e complementou: *“então não é qualquer pessoa, qualquer aluno, que vai conseguir comprar isso”*.

um mercado de trabalho que é competitivo, sobretudo para aqueles que possuem desvantagens históricas, como é o caso das pessoas com deficiência. Vale considerar que muitas delas chegam ao mercado de trabalho sem os repertórios que viabilizam as condições necessárias para competir por vagas de emprego que lhes tragam melhor qualidade de vida. Muitos são excluídos e passam a viver à margem da sociedade, na ilusão de pertencer ao mesmo espaço social.

A boa perspectiva profissional e a ajuda de professores e familiares demonstram que os fatores internos que impulsionam as escolhas desses estudantes são sempre permeados por fatores externos. O estudo das trajetórias individuais/sociais reafirma a importância de compreendê-los como relacionais. Como se pode perceber, não há como compreender a situação do indivíduo sem perpassar pelas estruturas objetivas nas quais os sujeitos com deficiência estão inseridos.

No caso do auxílio pedagógico promovido pelos docentes, reconhece-se ser muito importante dentro da universidade, pois aparece como fator primordial em diversos estudos que averiguam a permanência, como os de Carvalho (2018) e o de Branco, Nakamura e Araújo (2017). Mas, até mesmo para esses docentes que dão suporte, elaborar estratégias educacionais que visem a inclusão desses alunos, de acordo com suas especificidades, torna-se um desafio difícil de contornar. Isso porque os estudantes com deficiência, muitas vezes, não têm um laudo definido. E isso foi um problema observado na coleta de dados, à medida que a pesquisadora visitou as instituições, conforme descrito no capítulo metodológico.

Embora a ausência de um laudo não comprometa os princípios da inclusão educacional, a falta de clareza sobre ele, por exemplo, pode dificultar a escolha de abordagens educacionais necessárias para esses sujeitos, o que denota a complexidade da situação, já que as questões referentes à acessibilidade e à inclusão perpassam pela identificação formal da deficiência e da condição clínica que a gerou, o que recai sobre a questão do laudo médico que comprove a deficiência do indivíduo.

Essa falta de clareza decorre de diversos fatores, um deles é a multiplicidade de deficiências, o caso das doenças raras³², em que o diagnóstico é mais complexo,

³²A Doença Rara (DR) é uma patologia atípica que compromete em torno de 65 a cada 100 mil pessoas, isto é, 1,3 a cada 2 mil pessoas. Embora seja rara, pode-se observar, pelos dados, que uma parcela significativa da população é acometida por ela: cerca de 300 milhões de pessoas no mundo, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS). No Brasil, essa estimativa é de 13 milhões, segundo o Ministério da Saúde (Pfizer, 2019).

é um dos exemplos de dificuldade para chegar a um laudo exato. Assim, devido a condições de acesso aos serviços de saúde nem sempre favoráveis e suficientes para a exatidão do laudo, este documento nem sempre corresponde à realidade do sujeito enquanto pessoa com deficiência.

Essa descrição ocorreu com o aluno X, do UNIESP, com deficiência intelectual, conforme relato de sua mãe em 2022:

No caso dele, só muito recentemente, devido ao agravamento de suas limitações físicas e cognitivas, teve um diagnóstico que revelou, entre outros aspectos, a deficiência intelectual, o mesmo tem Deficiência de GLUT 1, uma condição raríssima que o acompanha desde o nascimento e que lhe comprometeu o desenvolvimento.

A falta de um diagnóstico exato pode comprometer a aquisição do capital social, em casos de não haver a adequação dos materiais pedagógicos para que este aluno esteja plenamente incluído no sistema. Assim, pode-se dizer que há certo poder no laudo médico, pois este representa e cria representações sobre quem se refere, o que é um paradoxo, já que o laudo serve também para diferenciá-lo e, por vezes, acaba criando sentimentos de inferiorização em relação aos demais, conforme será observado a seguir. É preciso estar atento aos aspectos que envolvem a certificação pelo laudo médico, porque isso pode direcionar práticas pedagógicas inclusivas, mas também reprodutoras da exclusão nos ambientes acadêmicos.

A insegurança criada por um laudo equivocado ou inconcluso repercute nestes alunos e em suas famílias, gerando desconforto e dificuldade de pertencimento aos grupos que se formam naturalmente, por interesses comuns, no campo acadêmico, e costumam ter longa duração. Esta dificuldade também foi encontrada em relação ao aluno supracitado e compartilhada com a família, conforme a mãe declara em sua narrativa.

É tanto que a gente iniciou pelo psiquiatra, não é? Porque a gente achava que eram crises de ansiedade. O psiquiatra, quando viu o vídeo dele passando mal, disse: “olha, isso são crises convulsivas”, e eu falei: “desde criança ele tem esses sintomas”. Aí ele explicou que existem mais de 40 tipos de convulsões, e que a de (fala nome do estudante) era nas pernas. Aí ele orientou a gente a procurar outro neuro. X é acompanhado por um neuro desde os 8 anos. Aí nós procuramos e ele deu o mesmo diagnóstico, que eram crises convulsivas, mas que a gente pesquisasse mais, aí fomos para os testes genéticos. Aí ele tava com ansiedade, foi detectado tanto pelo

psicólogo como pela psiquiatra. É tanto que ele ainda está tomando medicação (X, UNIESP, 2022).

O laudo cumpre um papel que, muitas vezes, é contraditório. A partir dele, a instituição se adequa às necessidades educacionais do aluno, do que ele precisa para se formar com qualidade, atendendo às necessidades da educação inclusiva. Mas, contrariamente, o laudo pode também servir para estigmatizar e classificar este aluno, criando situações que reforçam a segregação das diferenças vivenciadas no ambiente escolar, tanto no ensino fundamental e médio como no ensino superior.

Esta legitimação concedida à instituição acadêmica para reconhecer ou não a deficiência e classificá-la através de um laudo, pode transformar-se em forma velada de controlar os mecanismos da reprodução e exclusão sociais. Velada porque consegue passar despercebida pelos sujeitos que chegam a considerá-la como benéfica, a exemplo do que ocorreu com a aluna Y, da faculdade FPB, em 2020.

E mesmo as professoras, elas já sabiam do meu problema, porque, antes de entrar para a faculdade eu levei meu laudo, na minha matrícula, para anexar o meu laudo. E aí a coordenadora que, na época, não era a coordenadora que é hoje, era um coordenador pedagógica, era outra pessoa; aí a gente conversou com ela, eu e minha avó e tudo mais. No primeiro dia, ela me apresentou a turma toda, explicou tudinho, aí as professoras também ficaram sabendo e tudo mais. Toda vez que tinha uma prova, a professora perguntava, se eu não enxergasse algo, poderia perguntar para ela, se eu não entendesse algo, entendeu?

Depreende-se da fala da aluna que a coordenadora adotou como conduta expor a deficiência da aluna para todos os colegas da sala de aula em que fazia parte. Questiona-se, entretanto, até que ponto esse tipo de abordagem contribui para inclusão social? Não estaria, ao contrário, contribuindo para a construção do estigma da pessoa com deficiência e de sua capacidade? Ainda mais, ao considerar que a concepção de educação inclusiva tem por ideal a não seleção dos indivíduos em função de suas diferenças individuais. Na educação inclusiva, parte-se do pressuposto de que todos são diferentes, ou seja, é uma celebração à diversidade (Glat; Pletsch; Fontes, 2006). Não é comum apresentar alunos, nas salas de aula, expondo suas diferenças, seja de classe, raça etc., por que esse tipo de conduta é permissivo, no caso das pessoas com deficiência? Esse é um ponto que merece ser refletido.

5.2.4 A Dimensão da estrutura: o apoio institucional existe?

A partir das narrativas, mais uma vez, foi possível estabelecer um paralelo com a leitura que Bezerra (2017) faz do texto “Os excluídos do interior”, de Bourdieu, e Champagne (1998), quando afirma que, apesar de determinados sujeitos se encontrarem inseridos em determinado campo, ou seja, no seu interior, não se encontram verdadeiramente incluídos.

Os sentimentos de não inclusão quase sempre são expressos pela via da violência simbólica, ou seja, são sentimentos incorporados de valores culturais dominantes que reverberam a subjetivação de não pertencimento ou de falta de acolhimento por parte da instituição.

Muitas vezes essa subjetivação é contraditória, porque se insere em processos de inclusão que também são contraditórios. Nesta pesquisa, encontrou-se alguns desses elementos nas falas relatadas por dois alunos participantes do estudo.

Nesse sentido, a aluna Y, de Psicologia da FPB, com visão subnormal, havia evidenciado, em um primeiro momento de escuta, no ano de 202, que houve um certo acolhimento por parte da instituição e dos colegas, no momento de sua chegada ao campo universitário. Acolhimento este que, por vezes, não ocorreu de forma espontânea, mas foi ‘estimulado’, a exemplo do caso em que sua deficiência foi exposta a todos da sala.

Ela iniciou sua fala afirmando ter sido bem acolhida. Para ela, essa postura foi imprescindível. Destacou que, no primeiro dia de aula, a psicopedagoga: *“ficou na frente assim aí eu fiquei na frente também da turma e falou para todo mundo me ajudar, principalmente na disciplina EAD.”*

Mas em outro momento, no seu segundo relato, no ano de 2022, a aluna se queixou da falta de apoio pedagógico, por parte da instituição:

A faculdade por um curto período de tempo ela me, como posso dizer, ela me oferecia um ledor, sabe? Por exemplo, questão de prova escrita ou de prova on-line de trabalho ou de alguma coisa, entendeu? Ela me oferecia um ledor, sendo que foi por uns dois ou três períodos, depois e antes disso, não me ofereceu mais, entendeu?

A despeito da ausência de uma política clara de acolhimento e inclusão por parte das instituições privadas do estudo em questão, percebeu-se que as iniciativas de professores e colegas foram consideradas por todos como relevantes para a

permanência, a exemplo deste relato da aluna supracitada, quando questionada sobre formas de apoio para se sobrepor às dificuldades *“(...)Eu acho que o de dentro da faculdade mesmo, e que foi muito importante para mim foi o apoio das professoras e também o apoio das colegas de sala, das minhas amigas mesmo de sala.”*

Este discurso se repetiu em relação ao aluno Z, com deficiência física, de fisioterapia da ASPER. Quando indagado sobre o tipo de apoio encontrado na graduação que facilitou sua permanência no curso e na instituição *“Dos professores e colegas, sempre me incentivando.”*

A aluna com deficiência física e visual, de Psicologia da UNINASSAU, respondeu positivamente com relação ao apoio institucional em 2021. Quando perguntada sobre as formas de apoio, ela foi taxativa em afirmar: *“Apoio do meu coordenador e da psicopedagoga da UNINASSAU, que é onde eu estudo, o apoio deles dois tem me ‘fazido’ permanecer no curso.”*

A utilização da educação mediada por Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) poderia ter se tornado uma alternativa positiva para alunos com deficiência visual e outras; mas, para surtir o efeito desejado, esse tipo de metodologia requer familiaridade com o ambiente virtual e considerar os recursos assistivos como ferramentas de apoio, a exemplo de *softwares* e aplicativos de leitor de tela e conversão de texto para áudio.

Esse recurso poderia ter facilitado a adaptação às salas de aula virtuais, mas sua utilização deveria ter sido estimulada anteriormente, nas metodologias utilizadas em salas de aula presenciais. No caso da aluna de Psicologia da FPB acima citada, ela sequer utilizava lupas, o que sem dúvida contribuiu para que se sentisse desfavorecida frente às dificuldades vivenciadas, principalmente no início do curso, explicitadas em sua narrativa, quando percebeu a imprescindível necessidade da leitura:

(...) nos primeiros períodos de psicologia, psicologia porque estou fazendo psicologia, mas os outros cursos também é assim, tem muita teoria, muito artigo, muito livro, muita coisa para ler, entendeu? Até porque primeiro a gente tem que assimilar a teoria para futuramente para estar na prática, isso aí eu entendo perfeitamente. Quando eu estava nos primeiros períodos, antes, eu não entendia isso muito bem, eu achava que era só, tipo assim, passava e eles iam ficar sem fazer nada, vou ficar sem ler nada, mas eu vejo que tudo isso tem um porquê hoje.

A ausência de apoio institucional também foi sentida pela família do aluno com deficiência intelectual, do UNIESP, em 2022, com a mãe sendo enfática ao afirmar que não vê este apoio nem de forma presencial nem remota: *“Não tem muito apoio, eu vejo.”*

5.2.5 Retratos da violência simbólica no percurso acadêmico

O repertório histórico de dominação simbólica em que estes alunos trazem registrado em suas trajetórias, por conta da deficiência, são responsáveis por incutir ideias que transpassam os sentimentos de ‘menos valia’ em relação aos demais, no âmbito do ensino superior. A violência simbólica, neste caso, é algo que ocorre na relação de dentro para fora e de fora para dentro, repercutindo em fatores psicológicos de exclusão.

Um exemplo de como ocorre esse tipo de violência, que é atrelada aos valores culturais, é exposta pela mãe do aluno X, de educação física do UNIESP, ao relatar o processo de seleção para uma vaga de estágio na referida universidade.

(...) ele estava fazendo uma seleção na universidade mesmo para socorrista, queria ficar estagiando na universidade. Então, foi passando os dias e ele não foi selecionado. E, no penúltimo dia de seleção, ele chegou muito revoltado, porque ele disse: “mãe, foi escolhido um menino que nem sabia pegar na placa direito. Tudo que o instrutor perguntava ele respondia errado, ele fazia errado, e escolheram ele e não eu”.

A reprodução da exclusão ocorre de maneira bastante sutil neste relato. Aqui não se pode afirmar que o estudante tenha sido excluído da seleção por conta de sua deficiência. Mas o que se pode alegar é que o fato de o estudante ter sido excluído gerou nele sentimentos de interiorização devido à sua deficiência, pois, segundo ele, era mais capaz que o seu concorrente e mesmo assim não ficou com a vaga.

O fato de questionar “por que ele e não eu?” revela essas nuances da violência simbólica, que ocorrem de forma subjetivada e não concreta, em outras palavras, envolve aspectos subjetivos que são delineados a partir de experiências sociais anteriores.

Esta repercussão da história de violências simbólicas também foi percebida na aluna V, do curso de Psicologia da UNINASSAU, que se apresenta com deficiência múltipla (visual e física) e é ‘cadeirante’. Desde o início, adotou uma postura mais

ariska em relação à aplicação dos instrumentos, chegando a ameaçar desistir de participar se tudo não fosse do seu agrado.

Esta foi uma participante que, apesar de ter respondido à escala, concordando completamente em manter-se matriculada no curso, no tocante à questão da permanência, relatou em sua entrevista inicial, no ano de 2021, já haver trancado o curso por causa de “*desafios muito difíceis*”, que preferiu não comentar. Em sua segunda entrevista, em setembro de 2022, mostrou-se disposta a novo trancamento por tempo indeterminado, alegando problemas pessoais.

Percebeu-se, ainda, que a exclusão ‘por dentro’ sempre acompanhou estes sujeitos em seus processos escolares, muito antes do ensino superior, marcando e definindo comportamentos de fuga e autoproteção, como evidenciado neste discurso da mãe do aluno de Educação Física do UNIES, em 2022, referindo-se à resistência do aluno com deficiência intelectual a aceitar um apoio mais evidente do Núcleo na realização de provas teóricas: “*(...) quando ele estudava no fundamental II, ele fazia a prova num local separado. E ele sofreu muito por isso. Ele sofreu muito bullying por causa disso. E talvez isso seja uma reação agora*”.

Dessa forma, os registros na memória delineiam subjetividades marcadas por violências simbólicas, estas vivenciadas pelos sujeitos e repercutidas em suas trajetórias acadêmicas. Para Bourdieu, esta violência pode ser imperceptível para os demais atores em sociedade, pois, para estes, as estratégias de dominação são sempre legítimas, mas é complicado perceber que, em muitas situações, os dominados também as reconhecem como legítimas. E o temor de sofrer com mais violência simbólica faz com que escamoteiem aquelas deficiências que são imperceptíveis, conforme deixa transparecer a aluna Y, cursando Psicologia na FPB, que, ao ser indagada sobre como estava ocorrendo seu desempenho no estágio, destacou que não contou aos seus pacientes sobre sua deficiência: “*(...) Até porque eu não contei aos meus pacientes essa minha condição de saúde*.”

Mas apesar da violência simbólica destacada, as narrativas são marcadas, também, pelo apoio, principalmente da família, que enaltece o potencial e a capacidade, conforme relato da mãe do aluno do UNIESP. Quando indagada sobre o desempenho do filho, responde:

[...] os colegas têm ele como referência. Ele é extremamente comunicativo, e oralmente ele é muito bom. Na parte escrita, ele já...

Quando a prova é escrita aí ele não se dá bem de jeito nenhum, mas oralmente, ele é o primeiro da turma que responde tudo correto, os colegas pedem ajuda a ele, na verdade (X, do UNIESP, 2022).

Apesar da mãe destacar que o filho é muito comunicativo, tornou-se necessário fazer um adendo sobre essa questão, uma vez que se optou por entrevistar a mãe deste aluno pelo fato de não conseguirmos elementos suficientes, na entrevista dele, que nos possibilitasse apreender dados suficientes para a compreensão de sua permanência. Demonstrou-se tímido e pouco falante. Isso demonstra o quanto o estudo das trajetórias é complexo, visto que é permeado por diferentes apreensões do real. Neste caso específico, há uma contradição de percepções que se defrontam: uma em relação àquilo que é apreendido pela mãe, acerca do seu filho, e a outra em relação ao que é apreendido por parte da pesquisadora, acerca do sujeito pesquisado.

Assim como qualquer pessoa, o aluno tem suas fragilidades e potencialidades, e isso é apontado pela mãe de X (aluno de Educação Física do UNIESP). Vale ressaltar que, segundo os estudos de Bourdieu, para um bom desempenho acadêmico, capaz de alavancar o destino social dos indivíduos, não basta considerar o capital cultural de origem (familiar), mas a rede de relações que estes constroem ao longo da vida e continuam a construir no campo acadêmico, uma vez que este autor define capital social como o conjunto de recursos (atuais ou potenciais) que estão ligados à garantia de uma rede de relações mais ou menos institucionalizadas, a longo prazo, na qual os agentes se reconhecem como pares ou vinculados a determinado(s) grupo(s). Esta vinculação deve-se ao fato de que estes sujeitos possuem propriedades comuns e suas ligações tendem a ser permanentes e úteis.

No caso do aluno X, pode-se depreender que possui subsídios que o possibilita permanecer na IES, sobretudo familiares. Mas, observou-se aspectos contraditórios na fala da mãe. Além dos citados acima, destaca-se, também, que deixa transparecer que a rede de amizade, que ela alega que o estudante tem, não é tão sólida. As relações não têm caráter durável e permanente, pois se restringem apenas ao espaço da universidade. Segundo o relato da mãe,

Ele não tem esses amigos que sai, na universidade. X sempre foi assim, ele nunca teve um ciclo de amizade. Ele tem muitos colegas, mas ele não é de sair com os colegas, de estar partilhando brincadeiras, não. É só naquele momento da universidade. Ele chama de amigos, mas na verdade são colegas.

Novamente, a partir da fala da mãe, destacam-se as nuances da violência simbólica que são repercutidas nos processos de permanência e que são reverberadas nas visões de mundo. A mãe, em sua fala, naturaliza o fato de o estudante ser isolado, e de não ter construído vínculos na instituição que o possibilitasse manter ciclos de amizade fora da universidade. Questiona-se, até que ponto esse posicionamento revela um protecionismo em relação às exclusões que ocorrem no interior da universidade?

5.2.6 A dimensão conclusão do curso: análises e perspectivas

No segundo momento de entrevistas com os sujeitos da pesquisa, percebeu-se que três deles haviam ingressado no campo de estágio, dois já estavam encerrando esta etapa e um estava na expectativa de ingressar neste semestre. Outro teve este percurso interrompido pela pandemia da Covid-19 e não se encontrava disposto a continuar.

A trajetória dos alunos com deficiência com vista à conclusão de seus cursos de escolha é quase sempre marcada pelos mecanismos de eliminação, que podem representar elementos desfavoráveis à inclusão e serem caracterizados como violência simbólica. As expectativas são confrontadas com as oportunidades objetivas, com a vivência direta ou indireta e a estatística intuitiva das derrotas e dos êxitos. No caso do aluno com deficiência intelectual, estas expectativas geraram preocupações que foram relatadas por ocasião da entrevista com a mãe, como:

A nossa preocupação agora é relacionada aos estágios e ao trabalho, porque ele acha que é muito fácil arrumar um emprego, que vai terminar e vai começar logo a trabalhar. Então, a gente está temeroso porque sabe que trabalho está difícil. Ele é muito espontâneo, acha que sabe de tudo.

No caso das pessoas com deficiência, existe uma lei de cotas que garante um percentual mínimo de inclusão no mercado de trabalho, em empresas de grande porte (mais de 100 funcionários), regulamentada e fiscalizada desde os anos 2000: a Lei 8.213, de 24 de julho de 2021. Em seu art. 93, destaca a obrigatoriedade de preencher o percentual mínimo, assegurando a seguinte proporção: 2%, em empresas de até 200 funcionários; 3%, em empresas que tenham entre 201 e 500 funcionários; 4%, em empresas que variam entre 501 a 1.000 funcionários; e 5%, em empresas que

possuem 1.001 funcionários em diante. Também se aplica política de cotas para concursos públicos (Brasil, 1991).

No entanto, mesmo após 32 anos de lei, ainda é possível observar os entraves envoltos para a inclusão, porque muitos dos postos de trabalho não atendem às suas obrigações, segundo Ministério do Trabalho. Um outro ponto destacado é que, muitas vezes, as empresas optam por pessoas que tem deficiência física, deixando de lado outros tipos de deficiência, como intelectual, cegos e surdos (Tribunal Regional do Trabalho, s/d).

Em uma sociedade que exclui a quase todos, não é distante pensar que o processo de conclusão do ensino superior com vistas à inserção no mercado de trabalho seja doloroso para as pessoas com deficiência, sobretudo em realidades como o Brasil, que está no ranking de países com maior taxa de desemprego do mundo³³ (Vieceli, 2022).

No caso das pessoas com deficiência, as inserções no mercado de trabalho são marcadas por especificidades, porque há políticas para o acesso desse grupo, mas a inclusão ocorre no plano econômico e não no plano social (Martins, 1997). Essas fissuras no plano social é que acabam repercutindo negativamente na inserção no mercado de trabalho das pessoas com deficiência, especialmente na não efetivação das políticas públicas vigentes.

Além disso, Maciel (2009) destaca, sobre esses obstáculos, que:

Além das características eliminatórias do próprio mercado de trabalho, inclusive por sua subsistência, outras condições se fazem necessárias à competição. A real capacidade técnica, emocional, social e cultural é o amálgama necessário para o embasamento do processo educativo e a formação de um sujeito que possa efetivamente competir e, quase sempre, superar barreiras impeditivas, muitas vezes utilizadas pela sociedade e pelo mercado para a seleção de quem lhes garantirá a subsistência (Maciel, 2009, p. 36).

Nesse aspecto, o estudante precisa sair da universidade preparado, e, mesmo assim, corre o risco de ser peneirado pelo sistema, que ao inserir novos grupos na cadeia produtiva, acaba por criar lógicas que impõem precarização do trabalho e até mesmo informalidade.

³³ Em 2022, o Brasil ocupou o 5º lugar no ranking mundial de maior desocupação. A lista era composta por 40 países.

A perspectiva da informalidade aparece no relato da aluna Y, que, ao relatar sobre sua perspectiva profissional no ramo da psicologia, destaca: *“...eu realmente pretendo atender on-line e também pretendo, com certeza... Aqui, no meu bairro, eu moro em Santa Rita, tem uma clínica de psicologia chamada Livremente. Eu pretendo ir lá, conversar, levar o meu currículo, assim, sabe?”*.

Caso não consiga se inserir no mercado de trabalho, em clínicas de psicologia, a aluna pretende atender on-line, através de atendimentos individualizados. Há nela uma visão otimista de futuro, mostrou-se determinada quanto à área que pretende atuar:

Assim, eu tenho planos para atender on-line. A única coisa que eu tenho certeza é que eu vou abrir on-line. Se eu... Porque é minha área, que eu o meu estágio na clínica escola da faculdade, é muito bom e muito aprendizado para mim futuramente.

Vale destacar que aluna Y foi a única, de todos os agentes entrevistados, que conseguiu vislumbrar no curso boas perspectivas profissionais no futuro, apenas a aluna da FPB conseguiu fazer planos em relação ao futuro, o que, por si, já denota o cenário de incertezas em que essas pessoas estão inseridas.

A mãe do aluno X, em contrapartida, ao analisar as perspectivas de conclusão do curso do filho, destaca que o mercado não parece oferecer qualquer segurança em relação ao destino social. Percebeu-se, nas entrelinhas, que a instituição privada, para este aluno, tornou-se mais um ambiente protegido e controlado, que em muito se assimilava ao colégio do ensino médio, pois, até mesmo a mãe, quando indagada sobre o comportamento do filho, respondeu que ele continua agindo como se estivesse no ensino médio.

Para outros dois participantes da pesquisa, a perspectiva do futuro profissional parece obscurecer todas as dificuldades encontradas, como a ausência de acessibilidade, apoio e acompanhamento, mencionados anteriormente. Este sentimento transparece em relatos como o do aluno Z, quando afirma *“A etapa mais difícil já passou”* e da aluna Y quando se refere às expectativas da família: *“eles já imaginavam que eu ia concluir.”*

A visualização de um futuro profissional traz à tona algo que Bourdieu denominou como retorno provável do investimento acadêmico, que pode ser obtido com o título de bacharel, mas que serve não apenas para o mercado de trabalho, mas

para outros tantos mercados simbólicos. Nesse sentido, refere-se ainda a uma ‘inflação de títulos’, postulando que um título alcançado sem maiores dificuldades terá menor valor que aquele que enfrentou obstáculos para ser conquistado.

A questão é o quanto de violência simbólica estes alunos tem que suportar para alcançarem a conclusão do curso e, posteriormente, a inserção no mercado de trabalho. Como, apesar do histórico culturalmente construído, ainda não conseguem lidar bem com este tipo de violência, muitas vezes, desistem no meio do caminho, como a aluna da UNINASSAU, cujos desafios têm se tornado intransponíveis para ela.

Na realidade, diante dos relatos ora investigados, constatou-se que os mecanismos de eliminação surgem na direção da conclusão dos estudos e podem se constituir fatores desfavoráveis não apenas à inclusão, mas principalmente à permanência, fazendo com que diminua o sentimento de pertencimento ao campo universitário que o agente imaginava ser um campo fértil de oportunidades.

Um desses sentimentos de violência simbólica, que é subjetivado pelos estudantes com deficiência, pode ser exemplificado no relato da mãe de X, que destacou que, após a reprovação na seleção interna da IES, citada anteriormente, não quis mais submeter-se a outras seleções: *“É tanto que tinha outra seleção e ele se recusou, porque sabia que não ia ser escolhido porque já tinham escolhido outros que não sabiam de nada e ele não foi escolhido, então ele não ia mais.”*

Mas apesar do campo minado, esses alunos resistem. No caso desta pesquisa, três dos quatro entrevistados têm a certeza da conclusão do curso. E, mesmo em meio às dificuldades, guardam a expectativa em relação à inserção no mercado de trabalho.

É importante salientar, novamente, que a perspectiva profissional é a realidade palpável, que os estudantes do ensino superior vislumbram após a conclusão do curso de graduação. E essa perspectiva é o que contribui para a satisfação com o curso.

5.2.7 Trajetórias de permanência no contexto do ensino remoto

A partir do ano de 2020, os participantes desta pesquisa tiveram que se adequar a uma nova realidade imposta: a do ensino remoto. Devido ao isolamento social, os estudantes tiveram de lidar com novas formas de interação no contexto acadêmico. Tudo isso, reverberou nas trajetórias acadêmicas desses estudantes,

surgindo, então, novos desafios emergentes. Nesse processo, foi retomado o contato com os entrevistados para saber como estavam, relação à permanência e perspectivas de conclusão.

Nesta realidade, as instituições tiveram que se adaptar, sendo os estudantes com deficiência prejudicados nesse processo. Ainda mais, ao considerar que esse público necessita de um atendimento especializado que seja, primordialmente, presencial, sobretudo quando se considera que os estudantes precisam dispor de equipamentos que os provam um melhor processo de ensino-aprendizagem.

Decorre que, não houve esse suporte, segundo os relatos recolhidos, o que prejudicou, sobremaneira, o processo de inclusão deles. A seguir, destaca-se a fala da mãe do aluno X, que assim se queixou:

(...) durante a pandemia, nas provas, não tinha as provas adaptadas, tinham provas com muito texto. Até a gente, para ler pra ele, tinha dificuldade. A gente lia várias e várias vezes para ele poder entender. Então, ele não teve nenhum apoio da universidade, nenhum, nem presencialmente, nem durante a pandemia.

Segundo Santos (2020), a condição pandêmica em que o mundo se viu imerso a partir do final do ano de 2019 fez com que se agudizassem os sofrimentos de alguns grupos já afetados pelas desigualdades sociais: as chamadas minorias, marcadas pela vulnerabilidade social e exploradas pelo sistema capitalista de países como o nosso. Entre estes grupos, estiveram as pessoas com deficiência, que evidentemente sentiram bastante o impacto de uma quarentena que, em sua essência, já se mostra discriminatória.

Com a chegada da pandemia, o cenário das IES se modificou e, conforme autorizado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), muitas optaram por retomar as aulas por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), demandando um certo conhecimento tecnológico por parte de discentes e docentes, sem, contudo, permitir um tempo de adaptação, além de requerer uma estrutura que possibilitasse a utilização das novas ferramentas digitais.

Nesse contexto, para aquele aluno com maior vulnerabilidade social, cursando fisioterapia, a aula remota transformou-se em uma guerra com a operadora de internet, tendo por vezes que participar via celular.

Ao retomarem suas atividades de forma virtual, ainda em 2020, as IES pensaram apenas em conter a evasão e a inadimplência, que já se apresentava em

pleno crescimento, mas descuidou de treinar seu alunado para a nova experiência do Ensino a Distância, acrescida à rotina acadêmica não por opção, mas por extrema necessidade.

Se já haviam fissuras em relação ao suporte acadêmico antes da pandemia, como a adaptação de recursos pedagógicos e o uso de tecnologias assistivas para um melhor desempenho acadêmico das pessoas com deficiência, durante esta, tornou-se um problema grave. E os sujeitos da pesquisa foram duramente afetados.

Como é o caso do aluno citado acima, que havia feito um curso de digitação em 2008, e das alunas com deficiência visual, que sentiram muita dificuldade em acompanhar as aulas e realizar as atividades propostas, devido à dificuldade de ler em instrumentos luminosos, como celulares e computadores, por exemplo.

Para o aluno X, nem mesmo a participação direta da família nesse processo foi capaz de suprir suas necessidades, no tocante à assimilação do conteúdo das disciplinas. O que transparece no relato da mãe como um sentimento de revolta, a saber:

(...) durante essa pandemia inteira, ninguém entrou em contato, ninguém perguntou como ele estava. Eu fui lá conversar com ela, não me lembro o motivo também, mas eu que procurei. A instituição em nenhum momento. Ele perdeu uma disciplina. Eu achei até que, por ele ter perdido uma disciplina, eles poderiam ter entrado em contato comigo.

Nesse sentido, a família toma parte nesse processo de reprodução social e, segundo Bueno (2020), os pais costumam ter expectativas em relação à escolarização e destino social de seus filhos, mas estas expectativas se deparam com a realidade colocada por Bourdieu (1989; 2002), de que a ascensão social por meio da educação não ocorre se as chances de êxito forem mínimas, uma vez que os sujeitos que contrariam o modelo ideológico defendido e apoiado pelo grupo dominante são comumente excluídos. É nesse aspecto que se encontram os embates e que se constituem essas trajetórias.

No caso desta pesquisa, a família exerce forte protagonismo nas trajetórias individuais das pessoas com deficiência, e no combate à exclusão destas. No livro *Os Herdeiros*, Bourdieu e Passeron (1964) reforçam que este termo, “herdeiro”, não se restringe aos bens materiais ou ao capital econômico aquinhado por uma família, mas retrata a sucessão do capital cultural ao capital econômico de famílias mais bem

favorecidas, o que torna facilitado o acesso à escola e à formação acadêmico/profissional.

Nesse sentido, mostra que elementos culturais, como livros, acesso a espetáculos musicais, ao teatro, viagens, às mídias, ao cinema, às exposições de artes etc. constituem uma herança cultural que, depois, na vida acadêmica, irão se revelar como conhecimentos distintos e tão ou mais relevantes que os saberes adquiridos na academia.

Contudo, para alguns alunos, como aquela da UNINASSAU, com deficiência física e visual, nem mesmo esta herança de capital cultural foi capaz de vencer o desânimo provocado pela vivência da pandemia. Os desafios se agigantaram e o fato de ver interrompida a sua trajetória rumo à conclusão do curso lhe pareceu extremamente desalentador, como se observou neste relato, em sua segunda entrevista, ao ser indagada sobre os impactos da pandemia: *“Teve impacto, sim, porque quando começou a pandemia eu já estava perto de terminar o curso e tive que parar por conta de ser de risco, sou cadeirante, então eu não pude fazer os estágios. Teve o impacto, sim, de eu não poder continuar o estágio.”* Ao final deste segundo momento de relatos, ela afirmou que vai trancar novamente o curso, por tempo indeterminado devido a problemas pessoais que preferiu não comentar.

A aluna Y, do mesmo Centro Universitário, também sentiu e reagiu aos impactos da pandemia, embora de forma diferente. Seu discurso reflete a insegurança de lidar com uma virose desconhecida e muito contagiosa, e de como tudo mudou de uma hora para outra, sem prover qualquer tempo para assimilação da nova realidade, e do esforço de alguns educadores para continuar incentivando a troca de conhecimentos:

Foi complicado, principalmente no começo, quando todo mundo não sabia muito bem o que era o vírus. A gente não sabia, não tinha artigo acadêmico pra ler. E a gente lia o que a gente via na televisão ou o que aparecia no celular, nas redes sociais. O jornalismo falava, porque a globo fez aquele programa, um jornal que só falava da questão do vírus todos os dias, todos os dias, todos os dias. Era algo bem cansativo (Y, 2022).

Na tentativa desesperada de manter os alunos frequentando as aulas, mesmo *on-line*, as instituições resolvem usar as plataformas das aulas a distância para disponibilizar aulas que mais se assemelham a ‘*lives*’, e que não conseguem prender

a atenção dos discentes, com pouca interação e muito conteúdo, como continuou relatando a aluna em questão:

E a questão acadêmica, dessa questão da faculdade, ela prontamente, logo que as aulas presenciais foram paradas, que todas as universidades pararam, ela prontamente buscou uma plataforma para a gente ter nossas aulas. Foi super-rápido. Acho que em menos de uma semana a gente já estava tendo aula on-line, o nome da plataforma era Blackbook (?). A gente tava tendo aula on-line por essa plataforma. Agora a questão da gente prejudicou um pouco, porque a gente estava acostumado com uma coisa e do nada a gente teve que se acostumar com outra. E eu via que as professoras se esforçavam muito. Tinha uma professora que toda vez, antes de começar aula, perguntava como a gente estava em relação a tudo que estava acontecendo no mundo, não só no Brasil. Os professores sempre procuravam saber, sabe. Mas ela era a que apoiava bem demais, fazia umas reflexões com a gente sobre o período pandêmico e tudo mais. Questão de esforço demais, às vezes realmente não dava vontade de assistir aula. Porque chegou um período que eu sentia que não estava compreendendo o que estava sendo mostrado. Estava ali, a professora estava dando aula, passando atividades, seminário, conteúdo, mas não estava assimilando direito (Y, 2022).

Interessante observar, a partir destas narrativas, o prejuízo que o ensino remoto acarretou para o capital intelectual/cultural dos estudantes, interferindo sobremaneira nas relações interpessoais e na forma das pessoas se comunicarem umas com as outras. A troca de sentimentos, sensações e opiniões passou a acontecer precariamente para muitos, em única forma, a digital.

Assim, finaliza-se a análise destacando as complexidades que envolvem o estudo das trajetórias. É nesse sentido que os conceitos de campo, *habitus*, bem como a teoria dos capitais, elaborados por Bourdieu, são primordiais à construção sociológica, para compreender os elementos constitutivos das desigualdades sociais a partir dos estudos das subjetividades. A partir de seus pressupostos teóricos, pôde-se analisar a interrelação entre os conceitos e a trajetória do sujeito com deficiência, sobretudo naquilo que constituem as violências simbólicas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das expectativas geradas com a elaboração deste trabalho, de compreender as trajetórias de pessoas com deficiência no campo universitário, sendo este caracterizado por IES de caráter privado e, porque não dizer, mercadológico, a partir da análise de Pierre Bourdieu, empreendeu-se tarefa árdua, mas bastante proveitosa em relação às expectativas de permanência e conclusão do curso das pessoas com deficiência.

Desde o momento inicial, de levantamento da literatura, a tese em questão teve como pressuposto que os estudantes com deficiência, historicamente excluídos do sistema, vivenciam um contexto que os possibilita o acesso ao ensino superior, embora, acredita-se, esse acesso ainda seja insuficiente. Para permanecer, após o acesso, os estudantes têm que enfrentar novos desafios, visto que o suporte institucional não é suficiente, e eles precisam criar estratégias, muitas vezes isoladas, que os possibilitem o apoio e o acolhimento necessários para a permanência deles nessas instituições.

A hipótese destacada foi evidenciada ao longo deste estudo. A priori, quando se destacou que o caráter das IES privadas não dialoga com os conceitos de inclusão e diversidade propalados pela perspectiva de educação inclusiva. O que, em si, caracterizou uma contradição da inclusão social, pois: como gerar a inclusão social em espaços em que a educação é vista como uma mercadoria em que a única via é o lucro?

Aqui, atenta-se para o próprio caráter mercadológico dessas instituições, que se restringem quase exclusivamente ao acesso, negligenciando as ações para a permanência dos estudantes que acessam pela via privada de ensino. O ensino superior como fonte de lucro das empresas educacionais acaba por repercutir negativamente na permanência, o que explica o fato dessas instituições protagonizarem altos índices de evasão de estudantes, de uma forma geral.

O sistema, por si só, se faz excludente, quando parte de uma primazia que não dialoga com a inclusão. No caso do ensino superior, carrega consigo ideais “capacitistas”, quando coloca esse nível de ensino em um caráter individualista, segundo a capacidade de cada um. Tal ideia, reforça que a permanência fica a cargo daquele que tiver maior resiliência para vencer os obstáculos da vida.

Acontece que, para as pessoas com deficiência, muitos desses obstáculos têm raízes históricas pautadas pela discriminação, fazendo-se necessário que a instituição tome para si a responsabilidade da permanência desse grupo, efetivando aquilo que está disposto na legislação vigente. Porém, o que se observou, no caso dos cursos da área de saúde, que compuseram o cenário da pesquisa, é que, muitas vezes, isso não ocorre, porque essas instituições do saber tendem a reproduzir preconceitos enraizados socialmente, o que, segundo interpretação, gera obstáculos tanto para inclusão como para a permanência.

Durante todo o percurso percorrido pelo trabalho de tese, percebeu-se que algumas problemáticas aparecem como relevantes nas trajetórias de permanência. A primeira delas foi a dificuldade em encontrar os sujeitos com deficiência, no âmbito desses cursos. Tomando como pressuposto que os cursos da área da saúde são tidos como cursos de maior prestígio social, acredita-se que os agentes envolvidos no processo não elegem comumente estes cursos como uma opção de formação, daí a carência de alunos que se identifiquem com o perfil da pesquisa. Para isso, uma lacuna a ser respondida é: estariam os sujeitos com deficiência direcionados, em maior número, aos cursos de menor prestígio social?

Outro ponto que chamou a atenção foi a omissão e o descaso da IES em relação a todos os meios de acessibilidade, não apenas aos que careciam de ações objetivas, de ordem material, mas também os que demandavam mudança de visão e comportamento para vencer as barreiras atitudinais. No que diz respeito à acessibilidade, cita-se, como exemplo, o caso da aluna Y com visão subnormal que teve acesso a leitores apenas nos primeiros períodos do curso. No momento em que mais precisou de suporte, no contexto do ensino remoto, não foi lhe dado quaisquer suportes institucionais, ainda mais considerando um contexto de forte uso da tecnologia para o aprendizado. Tal fato denota um cenário complexo de efetivação das políticas públicas, visto que, mesmo com o avanço da legislação, muitas barreiras ainda precisam ser vencidas.

No caso das pessoas com deficiência do estudo, verificou-se pouquíssimas iniciativas de atendimento às demandas desse segmento. E, por vezes, o suporte pedagógico era questionável, cita-se, como exemplo, o fato de apresentarem a deficiência na frente da turma, o que abriu margem para questionar se esse tipo de conduta contribui para inclusão social ou, pelo contrário, para reafirmar estigmas e preconceito já enraizados.

A violência simbólica mostrou-se presente em suas inúmeras faces, embora nem sempre tenha sido reconhecida, constituindo-se por vezes em mecanismo de eliminação, apagando o sonho do provável retorno acadêmico, ou fazendo com que a conquista do referido grau acadêmico pareça, de tão sofrida, a última de todas as provas, como se o mercado não fosse capaz de reproduzir este tipo de violência.

Porém, por outro lado, esses alunos resistem, sobretudo pela rede de apoio familiar. A influência da família constituiu-se como forte aspecto favorável à permanência, nos diversos relatos. Para alguns agentes da pesquisa, sem o apoio familiar, não haveria trajetória acadêmica e, quando este apoio falha, compromete também as estratégias de superação.

Evidenciou-se, assim, a importância do capital cultural da família, interferindo no destino social deste aluno. A similaridade que as IES privadas guardam com as instituições privadas de ensino médio facilita a intervenção familiar no processo acadêmico, e o campo universitário passa a ser visto como um ambiente protegido e supervisionado. Nos casos em que o ensino médio ocorreu em uma instituição pública, não se percebeu tanto a influência familiar na educação superior, o que confirma a tese de que as famílias com maior capital cultural e econômico tendem a incentivar mais a continuidade dos estudos, uma forma de investir na escolarização dos seus filhos.

Outro aspecto que permeou toda a trajetória dos alunos investigados, desde o ingresso até o período que antecede à conclusão do curso, foi a questão do laudo clínico. Embora não haja obrigatoriedade do cumprimento da Lei de Cotas em instituições privadas de ensino superior, a apresentação do laudo surge como carta de apresentação do aluno, classificando-o. Destaca-se o caráter dúbio da centralidade no laudo, uma vez que pode ser utilizado tanto positivamente, para direcionar estratégias educacionais frente às demandas do aluno, como negativamente, estigmatizando-o; ou seja, uma linha tênue no processo de inclusão.

O fato de haver uma situação pandêmica de caráter mundial durante a realização da pesquisa, ao tempo em que dificultou o acesso aos atores, acabou por tornar possível, também, investigar as repercussões para a permanência dos sujeitos em um novo contexto acadêmico: o ensino remoto. Nesse contexto, verificou-se, novamente, as fragilidades referentes ao apoio e à estrutura institucional para adequações às mudanças. Também, ficaram expostas a omissão dos profissionais tecnicamente direcionados para facilitar a inclusão dessas pessoas com deficiência.

A ausência de recursos pedagógicos adaptados e de tecnologias assistivas, em momentos de aula presencial, era compensada pela cooperação e assistência de colegas e professores. Entretanto, quando tudo se tornou virtual, as dificuldades apareceram e se agigantaram, intensificadas pela vulnerabilidade social.

O ensino remoto colocou à prova o capital social de todos, em especial dos agentes desta pesquisa. A proibição da presença e do contato físico limitou as relações sociais, e as prováveis trocas de saberes, que ocorrem no campo universitário, ficaram prejudicadas.

Aqueles, que até então não haviam conseguido estabelecer relações duráveis e de caráter permanente, viram-se de um instante para outro impossibilitados de tentar construir estas relações e, embora não tenham relatado, algumas decisões tomadas, a partir deste momento, indicaram que eles não se sentiam pertencentes àquele campo.

Apesar disso, todos os atores reconheceram as mudanças que o acesso ao campo universitário provocou em suas trajetórias de vida, que foram consideradas exitosas até o momento da primeira entrevista, que se deu em um momento anterior ao ensino remoto. Todavia, por ocasião da segunda entrevista, em um período de abrandamento da pandemia e de retorno gradual à ‘normalidade’, no campo universitário, um dos atores mostrou-se bastante desanimado e declarou que iria evadir, pois não via perspectivas de conclusão do curso a curto prazo, alegando questões pessoais.

Sobre termos capacitistas e que expõem a violência simbólica, ressalta-se que o termo “volta à ‘normalidade’” vem sendo repetido constantemente por todos os meios de comunicação desde o início da pandemia, o que pode ser interpretado como volta à reprodução das desigualdades, pois a sociedade dita ‘normal’ é aceita como desigual por todos que, direta ou indiretamente, reproduzem estas desigualdades, normalizando-as sempre que possível.

Em meio a todo esse contexto, relativamente desfavorável, a inclusão da pessoa com deficiência segue em marcha lenta e, por vezes, descontínua no campo universitário das IES privadas, pois os relatos evidenciaram atores exaustos, mas confiantes, uma vez que vislumbraram no curso de saúde uma forma de ascensão social e de aquisição de capital cultural e social. Alguns ainda um tanto perdidos e imaturos, outros com objetivos e metas traçadas, procuram, com seu exemplo, incentivar tantos que ainda se encontram em outros níveis de instrução.

Dito isso, cabe salientar que, em uma realidade que constitui pouco menos de 1% de pessoas com deficiência matriculadas no ensino superior, este estudo expõe aquilo que constitui a raridade, ou seja, trajetórias de permanência no ensino superior. Ora, com um índice tão baixo de acesso a este nível de ensino, não é distante pensar que a conclusão desses cursos evidencia, por si só, uma conquista real. Três dos quatro entrevistados encaminhavam-se para a conclusão dos seus respectivos cursos. O improvável, neste estudo, configurou-se apenas como uma via que, embora cheia de curvas, não os têm impedido de alcançarem seus destinos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J.G.A.; Bellosi, T.C.; Ferreira, E.L. Evolução da matrícula de pessoas com deficiência na educação superior brasileira: subsídios normativos e ações institucionais para acesso e permanência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.10.2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view>. Acesso em 30/09/2020.

AMORIM, Lucas. Redes privadas de ensino ganharam fortunas com o governo. **Exame**. Publicado em 09/02/2015 às 05:00. Disponível em: <https://exame.com/revista-exame/redes-privadas-de-ensino-ganharam-fortunas-com-governo/>. Acesso em: 12 nov. 2022.

ARAÚJO, A.M. *et al.* Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: um estudo com alunos do primeiro ano. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, 2016. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/229587978.pdf>. Acesso em 20/10/2020

ARROYO, M. G. Políticas Educacionais e Desigualdades: à procura de novos significados. **Educ. Soc., Campinas**, v. 31, 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 25/09/2020.

A Organização das Nações Unidas. [s.l; s.d]. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/arquivo/assuntos/acoes-internacionais/Articulacao/articulacao-internacional/onu-1/ONU%20-%20atualizado.pdf>. Acesso em: 13 de julho de 2023.

BARNES, C; OLIVER, M; BARTON, L. *Disability theory: key ideas, issues and thinkers*. Cambridge, Polity Press, 2002. Disponível em [http://www.research.lancs.ac.uk/portal/en/publications/disability-theory--key-ideas-issues-and-thinkers\(da5afc39-d646-4e7d-b88e-13aabdd131d6\)/export.html](http://www.research.lancs.ac.uk/portal/en/publications/disability-theory--key-ideas-issues-and-thinkers(da5afc39-d646-4e7d-b88e-13aabdd131d6)/export.html). Acesso em 25/09/2020.

BARNES, C. Un chiste “malo”: ¿rehabilitar a las personas con discapacidad en una sociedad que discapacita? In: BROGNA, P. (Ed.). **Visiones e revisiones de la discapacidad**. México: FCE, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos da educação**. NOGUEIRA, Maria Alice. CATANI, Afrânio (Orgs). Editora Vozes: 4ª edição. Petrópolis, 2002.

BOURDIEU, Pierre et al. **A miséria do mundo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOUDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 6. Ed. São Paulo. Ed. Perspectiva, 2005.

BOUDIEU, P. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Thomaz. DIFEL: Lisboa. Editora Bertrand Brasil: Rio de Janeiro, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: Sobre a teoria da ação**. Tradução de Mariza Côrrea. 9º ed. Campinas, SP: Papira, 2008.

BARROS, A da S. X. Expansão da educação superior no brasil: limites e possibilidades. **Educ. Soc., Campinas**, v. 36, p. 361-390, abr.-jun., 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-7330201596208>. Acesso em 17 nov. 2022.

BITTAR, M.; OLIVEIRA, J.R.; MOROSINI, M. (Orgs.). **Educação superior no Brasil - 10 anos pós-LDB**. Brasília: INEP, 2008.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 18 de setembro de 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 13 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto 93.481, de 29 de outubro de 1986**. Dispõe sobre a atuação da Administração Federal no que concerne às pessoas portadoras de deficiências, institui a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1986. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/D93481.htm. Acesso em: 13 jul. 2023

BRASIL. **[Constituição (1988)]**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm. Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1999. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em 22/09/2019.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2001. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm. Acesso em 22/09/2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em 22/09/2019.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 22/09/2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em 22/09/2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em [www.planalto.gov.br › ccivil_03 › _Ato2004-2006 › Decreto](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/Decreto). Acesso em 20/09/2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.** Brasília: 2017. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em 20/09/2019.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva,** 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em 20/09/2019.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância,** 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em 17/09/2019.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Portaria Normativa nº 24, de 03 de dezembro de 2012.** Disponível em http://www.lex.com.br/legis_24023721_PORTARIA_NORMATIVA_N_24_DE_3_DE_DEZEMBRO_DE_2012.aspx. Acesso em 08/12/2018.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Brasília-DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm. Acesso em: 14 nov. 2022.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em [www.planalto.gov.br › ccivil_03 › _ato2015-2018 › lei](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/lei). Acesso em 18/08/2019.

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. Brasília- DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm. Acesso em 14 nov. 2022.

BRITO, D. L. S. **Pesquisa comparada em educação:** construindo significados a partir de questões teórico- metodológicas. Goiás, 2018.

BRITTO JÚNIOR, A.F. de; FERES JÚNIOR, N. A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, 2011. Disponível em https://met2entrevista.webnode.pt/_files/200000032-64776656e5/200-752-1-PB.pdf. Acesso em 18/10/2020.

BROCCO, A.K.; ZAGO, N. Condição do estudante de camadas populares no ensino superior. **X Anped Sul**, Florianópolis, P. 01-19, 2014. Disponível em <https://silo.tips/queue/condiao-do-estudante-de-camadas-populares-no-ensino-superior>. Acesso em 11 de outubro de 2020.

CAREGNATO, R.C.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, 15(4): 679-84, Out-Dez, 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0104>. Acesso em 23/09/2019.

CASTELO BRANCO, U. V.; JEZINE, E. A expansão da (na) UFPB: avaliando o REUNI (2008 a 2012). **Temas em Educação** (UFPB), [S. l.], v. 22, n. 2, p. 60–82, 2013.

CASTELO BRANCO, U. V; NAKAMURA, P. H.; JEZINE, E. Permanência na educação superior no Brasil: Construção de uma escala de medida. **Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)**, vol. 10, n.º 2, 2017. doi: <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.10.2.10060>

CHAVES, V. L. J.; SANTOS, M. R. S.; KATO, F. B. G. Financiamento público para o ensino superior privado-mercantil e a financeirização. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 14, n. 08. Janeiro de 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/rayss/Downloads/70063-281230-3-PB.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2022.

COULON, A.; SANTOS, G.G. dos; SAMPAIO, S. M. R. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. 1º ed. Salvador: Editora: EDUFBA. 2008.

COUTINHO, M. M. de A. **A inclusão da pessoa com deficiência visual na educação superior e a construção de suas identidades**. 2011. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2011. Disponível em <https://site.ucdb.br/.../8200-a-inclusao-da-pessoa-com-deficiencia-visual-na-educacao>. Acesso em 29/08/2018.

CRUZ, R. de L. **Inclusão no ensino superior: Um estudo das representações sociais dos acadêmicos com deficiência visual da UFPB**. 2012. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, João Pessoa, 2012. Disponível em <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4734>. Acesso em 29/08/2018.

DANNA, C. L. **O teste piloto: uma possibilidade metodológica e dialógica na pesquisa qualitativa em educação**. Anais de Tecnoevento. [s.l.; s.d] Disponível em <https://www.tecnoevento.com.br/nel/anais/artigos/art16.pdf>. Acesso em 01/10/2020.

DINIZ, D. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

EDUCAÇÃO Básica teve 47,3 milhões de matrículas em 2020. **Portal Gov. Br.** Atualizado em 31/10/2022 15h27. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2021/01/educacao-basica-teve-47-3-milhoes-de-matriculas-em-2020>. Disponível em: 14 nov. 2022.

FERREIRA, A. G. O sentido da Educação Comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124- 138, mai./ago. 2008.

FERREIRA, S. L. Ingresso, Permanência e Competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, vol.13, n.1. Abril de 2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141365382007000100004&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em 22/09/2019.

FRANCO, M. C. Quando nós somos o outro: Questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 72, 2000. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4200.pdf>. Acesso em 11/10/2020.

GUEDES; Denyse Moreira; BARBOSA, Daniela Alves de Lima. Políticas Públicas no Brasil para as pessoas com deficiência: trajetória, possibilidades e inclusão social. **Intr@ciência: Revista Científica**. Edição 19, p.1-16, junho 2020. Disponível em: https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20200522120151.pdf. Acesso em 19 abr. 2022.

HEY, A.P.; CATANI, A.M. Reprodução social. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/176-1.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2022.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, p. 30-41. novembro/2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgjjpc5YsHq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2022.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, **Censo da Educação Superior 2016- Resumo técnico**. Brasília: INEP/MEC, 2016

Disponível em

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2016. Acesso em 11/08/2019.

INSTITUTO SEMESP. **Mapa do Ensino Superior**. 11ª edição, 2021. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa/edicao-11/regioes/nordeste/paraiba/>. Acesso em: 09 nov. 2022.

JEZINE, E.; FARIAS, M.S.B; FELINTO, J. F. Reflexões sobre “expansão x permanência” na UFPB. IN: SEMINÁRIO DA REDE UNIVERSITAS/BR. 23, 2015, Belém. **Anais [...]**. Belém/PA, 20 a 23 de maio de 2015 ISSN 2446-6123.

JUSTINA, J. G. D. **A política de educação inclusiva nas instituições de educação superior da região sul de Santa Catarina**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2016.

LIEBI, K.R.; LIMA, I.G.; PINTO, M.M. Avaliações em larga escala e Educação Especial: Alguns pressupostos em questão. **Rev. Inter. Educ. Sup.** Campinas, SP v.6 1-19. 2019.

LIMA, S. H. C. G. **Fatores da relação Humana na prática educativa com uma aluna com Síndrome de Down no curso de Pedagogia**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

LIMA, Denise Maria de Oliveira. Campo do poder, segundo Pierre Bourdieu. **Cógitto**, Salvador, n.11, p. 14 -19, outubro, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cogito/v11/v11a03.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2022.

LOZANO, T.V. **O processo da inclusão de pessoas com deficiência visual na educação superior a distância no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2014. Disponível em esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/126681.pdf. Acesso em 29/08/2018.

MACIEL, Carina Elisabeth ARAÚJO, Edineide Jezine Mesquita NOGUEIRA, Danielle Xabregas Pamplona. Acesso de estudantes com deficiência na educação superior: avanços e desafios. **REVELLI**, Vol. 13. Dossiê políticas de educação superior: tendências e perspectivas ISSN 1984-6576. E-202154, 2021.

MARTINS NOGUEIRA, C.M.; NOGUEIRA, M.A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 78, 2002.

MAZZOTA, & S. M. Z. L. Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. Estilos da Clínica. **Revista sobre a Infância**, São Paulo: IPUSP, 2000.

MENDES, C.L.; RIBEIRO, S.M. Inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior: um estudo da produção acadêmica na área da educação. **Atos de Pesquisa em Educação Blumenau** – [S.l.], v. 12, n. 1, p. 189-206, maio 2017. ISSN 1809-0354. doi: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2017v12n1p189-206>. Acesso em 22/09/2019.

MINISTÉRIO PÚBLICO PORTUGAL. Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes. Assembleia Geral das Nações Unidas, 9 de dezembro de 1975. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/decl-dtosdeficientes.pdf>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29ª edição. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2010.

MOROSINI.M.C.; FERNANDES, C.M.B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2. 2014.

NAKAMURA, P.H. A necessidade de estudos comparados na educação superior: o caso brasileiro. **RTE-Revista Temas em Educação**. [S. l.], v. 22, n. 2, p. 14–24, 2013. Disponível em <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/17777> Acesso em 13/10/2020.

NEVES, C. B. Trajetórias escolares, famílias e políticas de inclusão social no ensino superior brasileiro. In: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A. ; ZAGO, N.. (Org.). **Família e escola**: novas perspectivas de análise. São Paulo: Editora Vozes, 2013.

NEGRÃO, João José. **Para conhecer o neoliberalismo**. São Paulo: Publisher Brasil, 1998.

PAULANI, Leda. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. [s.l: s.n.], 2008.

PIZA, M.H.M. **O processo inclusivo em uma instituição particular de ensino superior do Estado de São Paulo**. 2011. 110 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/102189>. Acesso em: 19 nov. 2022.

REIS, M. C; RAMOS L. Escolaridade dos Pais, Desempenho no Mercado de Trabalho e Desigualdade de Rendimentos. **RBE**, Rio de Janeiro v. 65 n. 2 / p. 177–205, abr-jun, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbe/a/cYHzzRdJzM8WR9Pt8Xpd4Yf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 nov. 2022.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social** - métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2017.

ROCHA, Luís Renato Martins da; OLIVEIRA, Jaima pinheiro. Análise textual pormenorizada da Lei Brasileira de Inclusão: perspectivas e avanços em relação aos direitos das pessoas com deficiência. **Práxis Educativa**, [s.n] 24 mai. 2022. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.17.19961.048. Acesso: 13 jul. 2023.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e atual crise de paradigmas**. 4ª edição. João Pessoa: Editora UFPB, 2003.

SANTOS, A.C.N. **Acessibilidade da pessoa com deficiência física**: O caso da Universidade Federal de Sergipe- Cidade Universitária Professor José Aloísio de Campos. 2012. 244f. Dissertação (Mestrado em Educação) Núcleo de Pós-graduação em Educação, São Cristóvão, Sergipe. 2012. Acesso em: 09/10/2020.

SANTOS, T. HOSTINS, R.C.L. Política Nacional para a Inclusão no Ensino Superior: uma Revisão da Legislação. **UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ.**, Londrina, v. 16, n.3, p. 194-200, 2015. Disponível em <https://revista.pgsskroton.com.br/index.php/ensino/article/download>. Acesso em 22/09/2019.

SANTOS, Tiago Ribeiro; SATO, Silvana Rodrigues de Souza; KLITZKE, Melina Kerber. Resenha do livro Os herdeiros: os estudantes e a cultura. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 15, n. 29, p. 341-348, jul./dez. 2014. DOI: 10.5965/1984723815292014341. Acesso em: 09 nov. 2022.

SASSAKI, R.K. Por falar em classificação de deficiências. **Revista Brasileira de Tradução Visual**. [on-line], 2012. Disponível em <https://audiodescriptionworldwide.com/associados-da-inclusao/rbtv/por-falar-em-classificacao-de-deficiencias/>. Acesso em 26/09/2020.

SAVIANI, Dermeval. Expansão do ensino superior no brasil: mudanças e continuidades. **Póieses pedagógica**. Goiás: 2010. p. 4-17. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035>. Acesso em: 09 nov. 2022.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do Ensino Superior Brasileiro: 1808-1990** [on-line], [s.l; s.n], 2007. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>. Acesso: 23/02/2018

SEVERINO, Antônio Joaquim. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 73–89, 2008. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/cVhQhXmxJRptyk8jWsNGhm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 09 nov. 2022.

SILVA, Cryslane Santos. NASCIMENTO, Deise Cristiane do. Políticas públicas de inclusão social de pessoas com deficiência e necessidades educativas especiais na educação superior. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano. 06, Ed. 12, Vol. 09, pp. 115-129. Dezembro de 2021. ISSN: 2448- 0959, Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/deficiencia-enecessidade>. Acesso em: 09 nov. 2022.

SILVA, M. M. da. **Processo de inclusão no ensino superior**: O caso de estudantes com deficiência na Universidade Federal de Ouro Preto. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2016.

SILVA, N.C.; CARVALHO, B.G.E. Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa. **Rev. Bras. Ed.**

Esp., Marília, v.23, n.2, p.293-308, Abr.-Jun., 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v23n2/1413-6538-rbee-23-02-0293.pdf>. Acesso em 24/09/2019.

SILVA, V. M. G. da. **A inclusão social da pessoa portadora de deficiência em Maceió pela vida do trabalho**: a escola em questão. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2004.

SOARES, A. C. S. **A inclusão de alunos com deficiência visual na universidade federal do ceará**: estudo sobre ingresso e permanência na ótica dos alunos, docentes e administradores. 2011. 237f. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/2771. Acesso em 29/08/2018.

SOUZA, D. J. N. de **Política de educação superior e os programas de permanência para universidades públicas**: um estudo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - 2003 a 2010. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS. Disponível em <https://site.ucdb.br/md-dissertacoes/16294-debora-juliana-correta>. Acesso em 29/08/2018.

STROPARO, E.M. **Políticas públicas de inclusão e indicadores de acessibilidade**: uma análise nas bibliotecas universitárias. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2018.

SCHENATO, Vilson Cesar. A síntese entre objetividade e subjetividade mediada pela noção de habitus em Bourdieu. **Revista Perspectivas Sociais Pelotas**, Ano 1, N. 1, p. 31-46, março/2011.

UNICEF. **Panorama da distorção idade-série no Brasil** [2018]. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idade-serie_no_Brasil.pdf. Acesso em: 14 nov. 2022.

VASQUES, C.K.; BAPTISTA, C.R. Transtornos Globais do Desenvolvimento e Escolarização: o conhecimento em perspectiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em 02/10/2020.

VARGAS, Hustana Maria. Mobilidade social pela via do ensino superior. IN: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA. 14, 2009. **Anais** [...]. Rio de Janeiro, 2009.

XYPAS, Constantin. Condições sociológicas do êxito escolar de alunos de origem popular. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 3, n. 1, p. 5-18, jan./jun.2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.22476/revcted.v3i1.214>. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/214/243>. Acesso: 14 nov. 2022.

ŽIŽEK, Slavoj. Um golpe como o de “Kill Bill” no capitalismo. In: HARVEY, David et. al. **Coronavírus e a luta de classes**. p. 43-47. Brasil: Terra sem Amos, 2020. Disponível em: <https://terrasemamos.files.wordpress.com/2020/03/coronavc3adrus-e-a-luta-de-classes-tsa.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2022.

ZUCCHETTI D.T. Pesquisa em Educação: educação comparada a partir de estudos de Nóvoa e Ferreira. **Revista Contrapontos**. Itajaí, v.19. n°1. 2019. Disponível em www.UNIVAL.BR/PERIODICOS. Acesso em 20/10/2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A- DEMONSTRATIVO DOS TRABALHOS QUE TRATAM DO PROCESSO DE INCLUSÃO E SUAS POLÍTICAS

Quadro 2- Trabalhos sobre processos de inclusão e suas políticas

AUTORIA	TÍTULO DO TRABALHO	OBJETIVO
2010		
DISSERTAÇÃO		
VIANA, Márcia Rafaela Graciliano dos Santos.	O processo de inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior de Maceió.	analisar o processo de inclusão de pessoas com deficiência nos cursos de licenciatura de instituições de ensino superior de Maceió.
SOUZA, Bianca Costa Silva de.	Programa INCLUIR (2005-2009): uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil	analisar o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR) como expressão das políticas de acesso e permanência de sujeitos com deficiência na Educação Superior.
ARRUDA, Jaqueline Aparecida de.	As (im)possibilidades da inclusão na educação superior.	O objetivo principal foi buscar, a partir do relato dos alunos ingressantes pelo Sistema Cidadão Presente B, uma análise do processo de inclusão educacional a partir desse ingresso, apontando os indicativos e as possibilidades de prosseguimento e de conclusão de curso desses alunos.
REIS, Nivânia Maria de Melo.	Política de inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais na Educação Superior.	investigar o processo de organização e estruturação das políticas de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) nas Universidades Federais Mineiras (UFM).
BORGES, Renato Justino.	O Direito à Educação Superior na Perspectiva da Inclusão Social em Santa Catarina.	O objeto de estudo prende-se à análise do contexto histórico da elaboração das políticas para a educação superior expressos em fontes de consulta, como as leis e os projetos de lei da educação superior do Poder Legislativo e do Poder Executivo e em dados coletados em depoimentos.
TESE		
PINTO, Marialva Linda Moog.	Qualidade da Educação Superior e o PROUNI: limites e possibilidades de uma política de inclusão	investigar o Programa Universidade para Todos - PROUNI, enquanto uma política de inclusão na Educação Superior, com o intuito de averiguar se a presença dos bolsistas deste Programa impacta a qualidade de ensino nas Instituições que os acolhem.
FOGLI, Bianca Fátima Cordeiro dos Santos.	A Dialética da Inclusão em Educação: uma possibilidade num cenário de contradições – Um estudo de caso sobre a implementação da política de Inclusão para alunos com deficiências na rede de ensino Faetec.	compreender os limites e as possibilidades do processo de implementação de uma política em ação, com vista à remoção de barreira à aprendizagem, à participação dos alunos com deficiências.

2011		
DISSERTAÇÃO		
GUIMARAES, Clarice Ferreira.	Ações inclusivas para a permanência das pessoas com deficiência no ensino superior: um estudo em IES de Natal-RN.	identificar as ações inclusivas desenvolvidas pelas IES da cidade do Natal-RN para a permanência das pessoas com deficiência em cursos de graduação.
BORGES, Maria Aparecida.	A inclusão de alunos com deficiência em cursos presenciais de graduação da universidade federal de Juiz de Fora	investigar a realidade escolar de estudantes com deficiência que ingressaram em cursos presenciais de graduação da UFJF.
PATRÍCIO, Leandro.	As Políticas Públicas de Inclusão de Surdos no Ensino Superior: Especificidades do Processo.	O objetivo geral foi estudar as políticas públicas que envolvem o processo de inclusão do surdo em uma Universidade particular de Curitiba.
CUNHA, Angélica Moura Siqueira.	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: um estudo no Colégio Universitário/UFMA	caracterizar as percepções dos alunos com deficiência e dos profissionais do Colégio Universitário sobre a educação profissional de alunos com deficiência; verificar os fatores sociais presentes na implementação da proposta de Educação Profissional para alunos com deficiência no Colégio Universitário e identificar as contribuições da educação do Colégio Universitário para a formação profissional dos alunos com deficiência.
SANTO, Yvone Bazbuz da Silva.	As políticas públicas de educação para a pessoa com deficiência: a proposta dos Institutos Federais.	visa à análise da Educação Profissional desenvolvida pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em atenção às políticas públicas de educação, voltadas para a pessoa com deficiência
TESE		
PIZA, Maria Helena Machado.	O Processo Inclusivo em uma Instituição Particular de Ensino Superior do Estado de São Paulo.	Verificar como ocorre a inclusão dos estudantes com deficiência nos cursos de graduação da Universidade Metodista de Piracicaba, UNIMEP.
2012		
DISSERTAÇÃO		
FERREIRA, Nilma Maria Cardoso	Educação inclusiva no ensino superior: análise de políticas educacionais para a pessoa com deficiência na universidade federal do Maranhão.	analisar como estão sendo construídas as políticas educacionais inclusivas para a pessoa com deficiência na UFMA.
SOUZA, Débora Juliana N. de.	Política de educação superior e os programas de permanência para universidades públicas: um estudo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - 2003 a 2010.	investiga a política de educação superior no Brasil e os programas de permanência implementados pelas universidades públicas, em específico a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), no período de 2003 a 2010, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva
TESE		
RAMALHO, Maria Noalda	A inclusão de alunos com deficiência na UEPB: uma	avaliar as contribuições do Programa de Tutoria Especial da Universidade Estadual

	avaliação do programa de tutoria especial.	da Paraíba (UEPB) para a permanência e bom desempenho acadêmico dos seus alunos com deficiência no ensino superior.
2013		
DISSERTAÇÃO		
SOUSA, Haila Lopes de	PARA LEMBRAR QUE VOCÊ EXISTE: um estudo de caso sobre as políticas de inclusão para os estudantes com deficiência na Universidade Federal do Espírito Santo.	analisar a inclusão dos estudantes com deficiência na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), enfatizando a relação entre as políticas propostas pela instituição e as vivências acadêmicas dos estudantes com deficiência.
TESE		
SANTOS, Cristiane da Silva	Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas.	analisar a organização das Instituições Federais de Ensino Superior Ifes, no Brasil e em Portugal, no que diz respeito às políticas e ações institucionais em face das demandas por acesso e permanência na educação superior de alunos com deficiência física, visual, auditiva e intelectual.
2014		
DISSERTAÇÃO		
SILVA, Rivania de Sousa.	Inclusão de estudantes com deficiência no instituto federal da paraíba a partir da implantação da ação tec nep'	analisar o processo de inclusão de estudantes com deficiência nos cursos superiores a partir da implantação da Ação Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (Ação TEC NEP).
HOMEM, Celia Souza.	Contribuições do programa de monitoria da UFMT para a formação inicial à docência no ensino superior'.	identificar em que aspectos o Programa de Monitoria da UFMT contribui para a formação inicial à docência no ensino superior.
LAVARDA, Eliane Sperandei.	O currículo e a inclusão na educação superior: ações de permanência nos cursos de graduação da UFSM.	objetivou-se analisar as Ações de Permanência necessárias ou não em relação ao currículo dos cursos de graduação para o processo de inclusão de alunos com NEE na Educação Superior.
TESE		
SOUZA, Dalmir Pacheco de	Políticas públicas e a visibilidade da pessoa com deficiência: estudo de caso do projeto Curupira	analisar a importância das políticas públicas como promotoras da visibilidade social das pessoas com deficiência.
2015		
DISSERTAÇÃO		
JUNIOR, Eulze Rodrigues da Costa.	A modelação de uma política cooperativa na formação de estudantes surdos no ensino superior.	analisar a rede de interdependência na qual uma estudante surda encontrava-se envolvida no processo de formação no nível superior.
GALDINO, Ilder Layanna Arruda de Sousa	As políticas de inclusão e as contribuições dos elementos sociais e educacionais marcantes para o acesso de alunos com deficiência na UFPB.	analisar o acesso à educação superior de pessoas com deficiência, considerando as políticas de inclusão e os elementos sociais e educacionais marcantes que contribuíram para o acesso.
2016		

DISSERTAÇÃO		
MICHELS, Julia Graziela Della Justina.	A política de educação inclusiva nas instituições de educação superior da região sul de Santa Catarina.	compreender as políticas públicas de Educação Inclusiva para a Educação Superior no Brasil, e a sua incorporação pelas Instituições de Educação Superior da Região Sul de Santa Catarina.
ALVARENGA, Bruna Telmo.	Inclusão na universidade: concepções e ações na organização do ensino.	investigar e compreender as percepções e as ações de ensino promovidas pelos docentes que atuam nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, em decorrência dos processos de inclusão.
LOZANO, Taissa Vieira.	O processo da inclusão de pessoas com deficiência visual na educação superior a distância no Brasil.	Arquivo não encontrado
2017		
DISSERTAÇÃO		
PEREIRA, Sandra Regina Costa.	Políticas de inclusão e permanência na educação superior: entre o público e o privado.	conhecer as políticas institucionais normatizadas de inclusão do público-alvo da Educação Especial nas universidades federais e privadas do Rio Grande do Sul, esclarecendo que o público-alvo considerado neste trabalho é definido pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008).
TESE		
DANTAS, Nozangela Maria Rolim.	A inclusão dos estudantes com deficiência no centro de formação de professores da universidade federal de Campina Grande: desafios e possibilidades.	compreender o impacto das políticas nacionais para garantia do acesso e da permanência dos estudantes com deficiência na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no âmbito do Centro de Formação de Professores (CFP), da cidade de Cajazeiras (PB).
RODRIGUES, Eliane de Oliveira.	(Des)construindo o conceito de inclusão: uma análise das políticas de ensino superior.	Arquivo não encontrado
PERINNI, Sanandrea Torezani.	Do direito à educação: o núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas e a inclusão escolar no IFES	investigar se as ações desenvolvidas pelo Napne dos campi Itapina e Santa Teresa do Instituto Federal do Espírito Santo contribuem para assegurar as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais específicas na educação profissional integrada ao ensino médio.
SCHNEIDER, Roseleia	Educação inclusiva no ensino superior para alunos surdos: resistências e desafios.	analisar as concepções e práticas que predominam no processo de inclusão do aluno com surdez nesse nível de formação, investigando a cultura que predomina nas instituições de ensino superior em relação a esses alunos, as marcas dessa cultura e como a mesma se reproduz, tendo como referência a Universidade de Passo Fundo-UPF e o Instituto Federal Farroupilha-IFF, Campus de Santo Ângelo.

2018		
DISSERTAÇÃO		
SOUZA, karlene Ferreira de.	Inclusão de pessoas com deficiência na UFAC: uma análise das políticas de acesso no período de 2010–2017.	analisar os processos seletivos realizados pela Universidade Federal do Acre que apresentam proposições que possibilitam o ingresso de pessoas com deficiência e/ou transtornos globais de desenvolvimento na Educação Superior.
SOUZA, Caroline de Andrade.	Interfaces da educação especial e ensino superior: processos constitutivos de acesso e permanência no Brasil e no México.	analisar as possibilidades de acesso e permanência do estudante público-alvo da Educação Especial no ensino superior.
TESE		
PINTO, Ana Cristina Cruz.	A Educação Especial no Ensino Superior.	analisar como os Marcos Político -Legais da Educação Especial à Educação Inclusiva vêm sendo contemplados nos Projetos Pedagógicos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, no período de 1994 a 2015.

Fonte: Organizado pela pesquisadora

APÊNDICE B- DEMONSTRATIVO DOS TRABALHOS QUE TRATAM DE ACESSIBILIDADE

Quadro 3- Produção do conhecimento na temática acessibilidade

AUTORIA	TÍTULO	OBJETIVO
2010		
DISSERTAÇÃO		
RUIVO, Tania Mara.	Políticas institucionais de acessibilidade da pessoa com deficiência física: desafios e experiências em instituição de educação superior.	Arquivo não encontrado
MELO, Isaac Samir Cortez de.	Um estudante cego no curso de licenciatura em música da UFRN: questões de acessibilidade curricular e física.	Discutir e analisar o processo de inclusão escolar de uma pessoa cega no curso de Licenciatura em Música, na Escola de Música na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, bem como, refletir sobre a importância da constituição de sistemas de apoio para assegurar o processo inclusivo universitário de pessoas com deficiência visual.
BALBINO, Elizete Santos	. A inclusão de uma aluna com deficiência visual na Universidade Estadual de Alagoas: um estudo de caso.	Arquivo não encontrado
ALBINO, Ivone Braga	. Acesso e permanência na Universidade Federal do Rio Grande do Norte sob o ponto de vista do docente e do estudante com deficiência.	Trata do processo de inclusão de estudantes com deficiência matriculados regularmente nos cursos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN.
FERREIRA, Lavine Rocha Cardoso	. Experiências vivenciadas por alunos com deficiência visual em instituições de ensino superior na cidade de Uberlândia – MG.	Investiga as experiências vivenciadas pelos estudantes com deficiência visual em Instituições de Ensino Superior na cidade de Uberlândia-MG, com o objetivo de descrever a trajetória escolar dos sujeitos pesquisados, identificar as principais dificuldades e facilidades vivenciadas por eles no cotidiano das instituições, e analisar os aspectos pedagógicos do contexto acadêmico.

NOGUEIRA, Lilian de Fatima Zanon	. Inclusão de deficientes no ensino superior: o trabalho docente frente ao processo de inclusão.	Objetiva analisar quais modificações/interferências essa realidade impõe aos docentes, baseado em Tardif, Morosini, Mancebo, Dejourns, Thoma, Prioste, Eidelwein.
2012		
DISSERTAÇÃO		
JUNIOR, Valmôr Scott.	Política de acessibilidade às pessoas com deficiência na educação superior: desdobramentos jurídicos.	Visa a compreender o que está sendo produzido sobre acessibilidade para os sujeitos com deficiência na educação superior da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, no período de 2007 a 2010, nos documentos oficiais encaminhados pelo Ministério Público Federal à UFSM e o que foi respondido a este pela referida instituição educacional.
SANTOS, Antônio Carlos Nogueira.	Acessibilidade da pessoa com deficiência física: O caso da Universidade Federal de Sergipe – Cidade Universitária Professor José Aloísio de Campos.	Identificar as dificuldades de acessibilidade encontradas pelas pessoas com deficiência física na Universidade Federal de Sergipe, especificamente na Cidade Universitária Professor José Aloísio de Campos.
2013		
DISSERTAÇÃO		
BORGES, Jorge Amaro de Souza.	Sustentabilidade e Acessibilidade no Ensino Superior: contribuições para um diagnóstico socioambiental da PUCRS.	Buscou identificar, através de um diagnóstico socioambiental do campus de Porto Alegre da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), como ocorre a internalização de práticas e políticas de sustentabilidade e de acessibilidade nesta universidade contribuindo para a compreensão deste processo no âmbito do ensino superior.
SILVA, Valeria de Oliveira	.Acessibilidade e Formação Docente: Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual Total em Cursos Superiores Online e na Ciberultura.	Arquivo não encontrado
GOMES, Rachel Colacique.	Acessibilidade para surdos, na ciberultura: os cotidianos nas redes e na educação superior online.	Abordou os aspectos legais, tecnológicos e pedagógicos envolvidos em nossa busca por garantir acessibilidade à

		educação superior online para um estudante surdo.
2014		
DISSERTAÇÃO		
LIMEIRA, Caroline Septimio.	ACESSIBILIDADE FÍSICA E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: Um estudo de caso na Universidade Federal do Pará.	Analisar as condições de acessibilidade física no campus da UFPA em Belém, segundo a avaliação de estudantes com deficiência.
2015		
DISSERTAÇÃO		
SARAIVA, Luzia Lívia Oliveira.	Núcleos de acessibilidade e o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais nas universidades federais do nordeste brasileiro.	Analisar o trabalho desenvolvido pelos núcleos de acessibilidade implementados nas universidades federais do nordeste brasileiro para atendimento aos estudantes com NEE.
BORTOLAZZO, Jessica Colpo.	Intervenção psicopedagógica na educação superior: acessibilidade aos estudantes com deficiência.	Compreender como se tecem as relações de ensino e aprendizagem dos sujeitos com deficiência no contexto da Educação Superior, buscando identificar estratégias psicopedagógicas e os meios de acessibilidade que facilitam esses processos.
2017		
DISSERTAÇÃO		
PEREIRA, Josenilde Oliveira.	Políticas institucionais de acessibilidade na educação superior: percursos e desafios para a inclusão de alunos com deficiência na UFMA.	Investiga o processo de inclusão dos discentes com deficiência na Universidade Federal do Maranhão (Ufma) em relação ao contexto dos serviços de apoio do Núcleo de Acessibilidade, enquanto parte de uma política institucional de inclusão educacional e social.
2018		
DISSERTAÇÃO		
LIMA, Juliana Correa de.	Estratégias de ensino para acadêmicos surdos na educação superior. 2018	Entender de que forma as estratégias de ensino utilizadas pelos professores contribuem para a aprendizagem de acadêmicos surdos nos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Fonte: Organizado pela pesquisadora

APÊNDICE C- RESUMO DAS TEMÁTICAS ENCONTRADAS NO BANCO DA CAPES COM TRABALHOS QUE TRATAM DE TRAJETÓRIAS DE SUPERAÇÃO VIVENCIADAS POR DOCENTES E DISCENTES

Quadro 4- Produção do conhecimento na temática que trata sobre trajetórias de superação

AUTORIA	TÍTULO	OBJETIVO
2010		
TESE		
CHAHINI, Thelma Helena Costa.	Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior.	Analisar as atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior.
ROSSETTO, Elisabeth.	Sujeitos com Deficiência no Ensino Superior: vozes e significados.	Compreender as singularidades da trajetória pessoal e aquelas relativas à escolarização de pessoas com deficiência que freqüentaram o ensino superior, identificando suas características e suas específicas necessidades no contexto educativo e acadêmico tomando como universo de referência a Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.
2011		
DISSERTAÇÃO		
COUTINHO, Márcia Maria de Azeredo.	A inclusão da pessoa com deficiência visual na educação superior e a construção de suas identidades.	Analisa a inserção da pessoa com deficiência visual na educação superior, na perspectiva da educação inclusiva
BRANDO, Alzira Maira Perestrello	. A voz de professores universitários com deficiência e a percepção de seus alunos sobre a prática docente de seus professores	Investigou como pessoas com deficiência analisam seu próprio processo de inclusão/exclusão social e educacional.
DAROQUE, Samantha Camargo	. Alunos surdos no ensino superior: uma discussão necessária	Discutir as condições que são oferecidas para alunos surdos que freqüentam o ensino superior e contribuir para que sua experiência acadêmica tenha maior qualidade na realidade atual, visto que as mudanças propostas pela política oficial para a educação de surdos em todos os níveis não estão ainda efetivamente implantadas nem as

		instituições educacionais preparadas para responder às necessidades desses alunos
SANTOS, Soraya Dayanna Guimarães.	Autoconfrontação e o Processo de Inclusão: (re)viendo a atividade docente na Educação Superior.	Entender a atividade docente de um professor da educação superior que tem em suas turmas um aluno com deficiência física.
PROVIN, Priscila.	O imperativo da inclusão nas universidades comunitárias gaúchas: produzindo “atitudes de inclusão”.	Analisa como o imperativo da inclusão na Contemporaneidade vem movimentando não somente a sociedade e as escolas, mas também as Universidades Comunitárias do Rio Grande do Sul.
TESE		
SOARES, Ana Cristina Silva.	A inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará: estudo sobre ingresso e permanência na ótica dos alunos, docentes e administradores.	Investiga o fenômeno da inclusão de alunos com deficiência visual como se apresenta na Universidade Federal do Ceará (UFC), considerando a ótica dos próprios alunos, docentes e administradores.
PEREIRA, Waléria Furtado.	Prática de inclusão na universidade: representações de professores e estudantes.	responder como as representações de professores e de estudantes influenciam na inserção de uma política de ação afirmativa, esta investigação levantou e discutiu os conflitos e enfrentamentos que ocorreram durante o processo de implantação de um Programa de Bônus numa universidade pública; em especial, a origem desses conflitos e dos saberes utilizados no seu enfrentamento, assim como o impacto dessa política sobre os professores e estudantes.
2012		
DISSERTAÇÃO		
CRUZ, Raphaela de Lima.	INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: Um estudo das representações sociais dos acadêmicos com deficiência visual da UFPB.	Analisar as representações sociais de estudantes com deficiência visual frente à sua (ex) inclusão na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).
NEGRY, karla Christinna Pereira	Situação de deficiência: a realidade de instituições de ensino superior particulares do Distrito Federal à luz do atendimento prestado aos	Discorrer e problematizar sobre a inclusão de estudantes cegos em instituições de ensino superior particulares do Distrito Federal a partir da

	jovens estudantes com deficiência visual (cegos).	perspectiva desses estudantes.
LIMA, Sônia Helena Costa Galvão de.	Fatores da relação humana na prática educativa com uma aluna com Síndrome de Down no Curso de Pedagogia: Uma experiência exitosa.	Descrever, identificar, estudar e compreender os fatores da relação humana na prática educativa com uma aluna com síndrome de Down no curso de Pedagogia.
HOLANDA, Maria Lucia de Souza.	A pessoa cega no ensino superior: condições facilitadoras de ensino e aprendizagem.	Investiga as condições facilitadoras de ensino e aprendizagem de alunos cegos no decorrer dos cursos de graduação no ensino superior.
CHAVES, Susana Araújo.	Os sentidos subjetivos atribuídos ao preconceito por uma aluna cega do ensino superior.	Investigar os sentidos subjetivos atribuídos ao preconceito por uma aluna cega da UFPI
NANTES, Janete de Melo.	A constituição do intérprete de língua de sinais no ensino superior na perspectiva dos surdos: o cuidado de si e do outro.	Analisar a constituição do intérprete de língua de sinais no ensino superior na perspectiva dos surdos;
TESE		
RENDERS, Elizabete Cristina Costa.	Invisibilidade e emergência da universidade inclusiva na tessitura de uma rede de memórias.	Teve como objeto de estudos as práticas inclusivas desenvolvidas, cotidianamente, na Universidade Metodista de São Paulo nos anos de 2005 a 2010.
2013		
DISSERTAÇÃO		
RODRIGUES, Rogéria Pereira	O movimento Inclusivo no Ensino Superior na perspectiva de alunos cegos.	Arquivo não encontrado
BREDA, Davieli Chagas.	A inclusão no ensino superior: um estudante surdo no programa de pós-graduação em educação.	Analisar e discutir as políticas de inclusão da Universidade Federal do Espírito Santo que viabilizam o acesso e a busca de permanência de um estudante surdo.
2014		
DISSERTAÇÃO		
SANTOS, Amanda Carlou Andrade.	Inclusão na educação profissional: visão dos gestores do IFRJ	Analisa a inclusão na educação profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro a partir da visão dos gestores.
SOARES, Luciana.	Inclusão no ensino superior: sentidos atribuídos por acadêmicos com deficiência.	Analisar os sentidos de inclusão atribuídos pelos acadêmicos com deficiência da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE),

		situada no norte do estado de Santa Catarina.
PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro	. Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: efeitos na docência universitária.	Tensionar a política de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior e compreender os efeitos desse processo na docência universitária,
2015		
DISSERTAÇÃO		
OLIVEIRA, Waldma Maira Menezes de.	Representações sociais de educandos surdos sobre a atuação do intérprete EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR	Analisar as representações sociais de educandos surdos sobre o Intérprete de Língua de Sinais, no contexto educacional, buscando identificar as implicações destas representações na aprendizagem e no processo de inclusão educacional dos educandos surdos.
MATIAS, Wander Luis.	Surdos “incluídos”: sujeitos ou assujeitados.	O trabalho está disposto com discussões que se apresentam necessárias sobre os Surdos, suas trajetórias, influências e sonhos para detectar por “suas vozes ¹ ” buscamos identificar o porquê dessas vozes existirem ou não e como se constituem(iram) sua formação como pessoas.
2015		
TESE		
ALVES, Denise de Oliveira.	Inclusão de pessoas com deficiência na educação superior: representações sociais que produzem sentidos e (re)desenham cenários	Conhecer e analisar as RS e os elementos do núcleo central e sistema periférico sobre inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior construídas por professores e não professores participantes da pesquisa.
2016		
DISSERTAÇÃO		
ALVARENGA, Bruna Telmo.	Inclusão na universidade: concepções e ações na organização do ensino	Investigar e compreender as percepções e as ações de ensino promovidas pelos docentes que atuam nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, em decorrência dos processos de inclusão.
2017		
DISSERTAÇÃO		
MEDEIROS, Elaine Cristina de Moura Rodrigues.	Discentes com dislexia na universidade: um estudo de caso	Analisar as características educacionais de discentes da UFRN com dislexia, por

		meio da caracterização do perfil educacional, da investigação do cotidiano e da avaliação do desempenho em leitura e escrita dos cinco participantes.
BAZILATTO, Alexandre.	Surdez, linguagem e conhecimento na educação superior: trajetórias formativas de surdos no Brasil e no México	Analisar noções de surdez, linguagem e conhecimento que delineiam os processos formativos-educativos de estudantes surdos na Educação Superior em realidades brasileiras e mexicanas
TESE		
SCHNEIDER, Roseleia.	Educação inclusiva no ensino superior para alunos surdos: resistências e desafios.	Analisar as concepções e práticas que predominam no processo de inclusão do aluno com surdez nesse nível de formação, investigando a cultura que predomina nas instituições de ensino superior em relação a esses alunos, as marcas dessa cultura e como a mesma se reproduz, tendo como referência a Universidade de Passo Fundo-UPF e o Instituto Federal Farroupilha-IFF, Campus de Santo Ângelo.
2018		
DISSERTAÇÃO		
SILVA, Rayner Raulino.	Deficiência, incapacidade e inclusão: produção de sentidos nas figuras em contextos universitários	Analisar os sentidos produzidos sobre a inclusão e/ou exclusão de alunos com deficiência, incapacidade com base nas narrativas dos sujeitos e documentos pesquisados no contexto acadêmico da Universidade Federal do Espírito Santo (campus Goiabeiras-Vitória) e da Universidade Veracruzana (campus Xalapa/VC-México).
OLIVEIRA, Reany de.	Professor surdo: negociações de identidade no ensino superior	Arquivo não encontrado
TORRES, Natali Esteve.	Trajetórias de mulheres com deficiência na educação superior: barreiras e possibilidades.	Investigar como a Educação Superior possibilita processos de autonomia de mulheres/acadêmicas com deficiência nos aspectos sociais, culturais e políticos
ALMEIDA, Laisa de Castro.	Trajetórias escolares de estudantes surdos e seus efeitos nos processos	Compreender quais os efeitos das trajetórias escolares de estudantes surdos no contexto do

	inclusivos no ensino superior.	Ensino Superior, no caso deste estudo, na Universidade Federal de Santa Maria.
TESE		
BREITENBACH, Fabiane Vanessa	. A aprendizagem do estudante com deficiência intelectual na educação superior: obstáculos e possibilidades.	Analisar as narrativas de diversos profissionais sobre os processos de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior, e, a partir dessas narrativas, identificar o que possibilita/promove/facilita a aprendizagem desses estudantes, sua aprovação, promoção e conclusão na Educação Superior.

Fonte: Organizado pela pesquisadora

APÊNDICE D- ESTADO DO CONHECIMENTO- REFERÊNCIAS

Quadro 5- Referências do Estado do Conhecimento

VIANA, Márcia Rafaela Graciliano dos Santos. O processo de inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior de Maceió. 2010. 133 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Alagoas.
SOUZA, Bianca Costa Silva de. Programa INCLUIR (2005-2009): uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil. 2010. 179f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina.
ARRUDA, Jaqueline Aparecida de. AS (IM)POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR. 2010. 167f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria.
REIS, Nivânia Maria de Melo. Política de inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais na Educação Superior. 2010.188 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Minas Gerais.
BORGES, Renato Justino. O Direito à Educação Superior na Perspectiva da Inclusão Social em Santa Catarina. 2010. 87 f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Sul de Santa Catarina.
PINTO, Marialva Linda Moog. Qualidade da Educação Superior e o PROUNI: limites e possibilidades de uma política de inclusão. 2010. 201f. Tese (Doutorado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos
FOGLI, Bianca Fátima Cordeiro dos Santos. A Dialética da Inclusão em Educação: uma possibilidade num cenário de contradições – Um estudo de caso sobre a implementação da política de Inclusão para alunos com deficiências na rede de ensino Faetec. 2010. 120 f. Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
GUIMARAES, Clarice Ferreira. Ações inclusivas para a permanência das pessoas com deficiência no ensino superior: um estudo em IES de Natal-RN. 2011 131 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
BORGES, Maria Aparecida. A inclusão de alunos com deficiência em cursos presenciais de graduação da universidade federal de Juiz de Fora. 2011 142 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho.
PATRÍCIO, Leandro. As Políticas Públicas de Inclusão de Surdos no Ensino Superior: Especificidades do Processo. 2011. 160 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Tuiuti do Paraná
CUNHA, Angélica Moura Siqueira. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: um estudo no Colégio Universitário/UFMA. 2011 226 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Maranhão.
SANTO, Yvonete Bazbuz da Silva. As políticas públicas de educação para a pessoa com deficiência: a proposta dos Institutos Federais. 2011 109 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará.
PIZA, Maria Helena Machado. O Processo Inclusivo em uma Instituição Particular de Ensino Superior do Estado de São Paulo. 2011 110 f. Tese (Doutorado). Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho.
FERREIRA, Nilma Maria Cardoso Educação inclusiva no ensino superior: análise de políticas educacionais para a pessoa com deficiência na

universidade federal do Maranhão. 2012 125 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Maranhão.
SOUZA, Débora Juliana N. de POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E OS PROGRAMAS DE PERMANÊNCIA PARA UNIVERSIDADES PÚBLICAS: um estudo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - 2003 a 2010. 2012 136 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco.
RAMALHO, Maria Noalda A inclusão de alunos com deficiência na UEPB: uma avaliação do programa de tutoria especial. 2012 174 f. Tese (Doutorado). Universidade do estado do Rio de Janeiro.
SOUSA, Haila Lopes de PARA LEMBRAR QUE VOCÊ EXISTE: um estudo de caso sobre as políticas de inclusão para os estudantes com deficiência na Universidade Federal do Espírito Santo. 2013 150 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo.
SANTOS, Cristiane da silva. Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas. 2013 389 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Uberlândia.
SILVA, Rivania de Sousa. Inclusão de estudantes com deficiência no instituto federal da paraíba a partir da implantação da ação tec nep' 27/08/2014. 124 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
HOMEM, Celia Souza. Contribuições do programa de monitoria da UFMT para a formação inicial à docência no ensino superior'. 2014 155 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso.
LAVARDA, Eliane Sperandei. O currículo e a inclusão na educação superior: ações de permanência nos cursos de graduação da UFSM. 2014 124 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria.
SOUZA, Dalmir Pacheco de. Políticas públicas e a visibilidade da pessoa com deficiência: estudo de caso do projeto Curupira. 2014 1 f. Tese (Doutorado).
JUNIOR, Euluze Rodrigues da Costa. A modelação de uma política cooperativa na formação de estudantes surdos no ensino superior. 2015 149 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo.
GALDINO, Ilder Layanna Arruda de Sousa As políticas de inclusão e as contribuições dos elementos sociais e educacionais marcantes para o acesso de alunos com deficiência na UFPB. 2015 128f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba.
MICHELS, Julia Graziela Della Justina. A política de educação inclusiva nas instituições de educação superior da região sul de Santa Catarina. 2016 136 f. Dissertação (Mestrado). Universidade do sul de Santa Catarina.
ALVARENGA, Bruna Telmo. Inclusão na universidade: concepções e ações na organização do ensino. 2016 137 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande.
LOZANO, Taissa Vieira. O processo da inclusão de pessoas com deficiência visual na educação superior a distância no Brasil. 2016. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá.
PEREIRA, Sandra Regina Costa. Políticas de inclusão e permanência na educação superior: entre o público e o privado. 2017 167 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria.
DANTAS, Nozangela Maria Rolim. A inclusão dos estudantes com deficiência no centro de formação de professores da universidade federal de Campina

Grande: desafios e possibilidades. 2017 100 f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
RODRIGUES, Eliane de Oliveira. (Des)construindo o conceito de inclusão: uma análise das políticas de ensino superior. 2017 Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro.
PERINNI, Sanandrea Torezani. Do direito à educação: o núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas e a inclusão escolar no IFES. 2017 227 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo.
SCHNEIDER, Roseleia. Educação inclusiva no ensino superior para alunos surdos: resistências e desafios. 192 f. Tese (Doutorado). Fundação Universidade de Passo Fundo,
SOUZA, karlene Ferreira de. Inclusão de pessoas com deficiência na UFAC: uma análise das políticas de acesso no período de 2010–2017. 2018 100 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Acre.
SOUZA, Caroline de Andrade. Interfaces da educação especial e ensino superior: processos constitutivos de acesso e permanência no Brasil e no México. 2018 123 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo.
PINTO, Ana Cristina Cruz. A Educação Especial no Ensino Superior. 2018. 220 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Amazonas.

Fonte: Organizado pela pesquisadora

Quadro 2 - Demonstrativo dos trabalhos que tratam de Acessibilidade

RUIVO, Tania Mara. Políticas institucionais de acessibilidade da pessoa com deficiência física: desafios e experiências em instituição de educação superior. 2010. 118 f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Oeste de Santa Catarina.
MELO, Isaac Samir Cortez de. Um estudante cego no curso de licenciatura em música da UFRN: questões de acessibilidade curricular e física. 146 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
JUNIOR, Valmôr Scott. Política de acessibilidade às pessoas com deficiência na educação superior: desdobramentos jurídicos. 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria.
SANTOS, Antônio Carlos Nogueira. Acessibilidade da pessoa com deficiência física: O caso da Universidade Federal de Sergipe – Cidade Universitária Professor José Aloísio de Campos. 2012 147 f. Dissertação (Mestrado).
BORGES, Jorge Amaro de Souza. Sustentabilidade e Acessibilidade no Ensino Superior: contribuições para um diagnóstico socioambiental da PUCRS. 2013 100 f. Dissertação (Mestrado). Fundação Universidade Federal de Sergipe.
SILVA, Valeria de Oliveira. Acessibilidade e Formação Docente: Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual Total em Cursos Superiores Online e na Ciberultura. 2013 200 f. Dissertação (Mestrado). Universidade do estado do Rio de Janeiro.
GOMES, Rachel Colacique. Acessibilidade para surdos, na ciberultura: os cotidianos nas redes e na educação superior online. 2013 160 f. Dissertação (Mestrado). Universidade do estado do Rio de Janeiro.
LIMEIRA, Caroline Septímio. ACESSIBILIDADE FÍSICA E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: Um estudo de caso na Universidade Federal do Pará. 2014. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará.

SARAIVA, Luzia Livia Oliveira. Núcleos de acessibilidade e o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais nas universidades federais do nordeste brasileiro. 2015 190 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
BORTOLAZZO, Jessica Colpo. Intervenção psicopedagógica na educação superior: acessibilidade aos estudantes com deficiência. 2015 114 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria.
PEREIRA, Josenilde Oliveira. POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: percursos e desafios para a inclusão de alunos com deficiência na UFMA. 2017. 217 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Maranhão.
LIMA, Juliana Correa de. Estratégias de ensino para acadêmicos surdos na educação superior. 2018 114 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria.
BALBINO, Elizete Santos. A inclusão de uma aluna com deficiência visual na Universidade Estadual de Alagoas: um estudo de caso. 2010 100 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Alagoas.
ALBINO, Ivone Braga. Acesso e permanência na Universidade Federal do Rio Grande do Norte sob o ponto de vista do docente e do estudante com deficiência. 2010 205 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
FERREIRA, Lavine Rocha Cardoso. Experiências vivenciadas por alunos com deficiência visual em instituições de ensino superior na cidade de Uberlândia – MG. 2010 141 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia
NOGUEIRA, Lilian de Fatima Zanon. Inclusão de deficientes no ensino superior: o trabalho docente frente ao processo de inclusão. 2010 91 f. Dissertação (Mestrado). Universidade de Sorocaba.

Fonte: Organizado pela pesquisadora

Quadro 3 – Resumo das Temáticas encontradas no Banco da Capes com Trabalhos que tratam de trajetórias de superação vivenciadas por docentes e discentes

CHAHINI, Thelma Helena Costa. Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior. 2010 131 f. Tese (Doutorado). Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho.
ROSSETTO, Elisabeth. Sujeitos com Deficiência no Ensino Superior: vozes e significados. 2010 234 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
COUTINHO, Márcia Maria de Azeredo. A inclusão da pessoa com deficiência visual na educação superior e a construção de suas identidades. 2011 104 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco.
BRANDO, Alzira Maira Perestrello. A voz de professores universitários com deficiência e a percepção de seus alunos sobre a prática docente de seus professores . 2011 139 f. Dissertação (Mestrado). Universidade do estado do Rio de Janeiro.
DAROQUE, Samantha Camargo. Alunos surdos no ensino superior: uma discussão necessária. 2011 86 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Metodista de Piracicaba.

SANTOS, Soraya Dayanna Guimarães. Autoconfrontação e o Processo de Inclusão: (re)vendo a atividade docente na Educação Superior. 2011 133 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Alagoas.
SOARES, Ana Cristina Silva. A inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará: estudo sobre ingresso e permanência na ótica dos alunos, docentes e administradores. 2011 189 f. Tese (Doutorado).
PEREIRA, Waléria Furtado. Prática de inclusão na universidade: representações de professores e estudantes. 2011 150 f. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo.
PROVIN, Priscila. O imperativo da inclusão nas universidades comunitárias gaúchas: produzindo “atitudes de inclusão”. 2011 159 f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
CRUZ, Raphaela de Lima. INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: Um estudo das representações sociais dos acadêmicos com deficiência visual da UFPB. 2012 130 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba.
NEGRY, karla Christinna Pereira. Situação de deficiência: a realidade de instituições de ensino superior particulares do Distrito Federal à luz do atendimento prestado aos jovens estudantes com deficiência visual (cegos). 2012. 119 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Brasília.
LIMA, Sônia Helena Costa Galvão de. Fatores da relação humana na prática educativa com uma aluna com Síndrome de Down no Curso de Pedagogia: Uma experiência exitosa. 2012 130 f. Dissertação (Mestrado). Universidade cidade de São Paulo.
HOLANDA, Maria Lucia de Souza. A pessoa cega no ensino superior: condições facilitadoras de ensino e aprendizagem. 2012 107 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Metodista de Piracicaba.
CHAVES, Susana Araújo. Os sentidos subjetivos atribuídos ao preconceito por uma aluna cega do ensino superior. 2012 136 f. Dissertação (Mestrado). Fundação Universidade Federal do Piauí.
NANTES, Janete de Melo. A constituição do intérprete de língua de sinais no ensino superior na perspectiva dos surdos: o cuidado de si e do outro. 2012 103 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Grande Dourados.
RENDERS, Elizabete Cristina Costa. Invisibilidade e emergência da universidade inclusiva na tessitura de uma rede de memórias. 2012 175 f. Tese (Doutorado). Universidade estadual de Campinas.
RODRIGUES, Rogéria Pereira. O movimento Inclusivo no Ensino Superior na perspectiva de alunos cegos. 2013 133 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Piauí.
BREDA, Davieli Chagas. A inclusão no ensino superior: um estudante surdo no programa de pós-graduação em educação. 2013 187 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo.
SANTOS, Amanda Carlou Andrade. Inclusão na educação profissional: visão dos gestores do IFRJ. 2014 147 f. Dissertação (Mestrado). Universidade do estado do Rio de Janeiro.
SOARES, Luciana. Inclusão no ensino superior: sentidos atribuídos por acadêmicos com deficiência. Dissertação (mestrado). Universidade da região de Joinville.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: efeitos na docência universitária. 2014 210 f. Universidade Federal de Santa Maria.
OLIVEIRA, Waldma Maira Menezes de. Representações sociais de educandos surdos sobre a atuação do intérprete EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR. 2015 200 f. Mestrado.
MATIAS, Wander Luis. Surdos “incluídos”: sujeitos ou assujeitados. 2015 140 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia.
ALVES, Denise de Oliveira. Inclusão de pessoas com deficiência na educação superior: representações sociais que produzem sentidos e (re)desenham cenários. 2015 312 f. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília.
ALVARENGA, Bruna Telmo. Inclusão na universidade: concepções e ações na organização do ensino. 2016 137 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande.
MEDEIROS, Elaine Cristina de Moura Rodrigues. Discentes com dislexia na universidade: um estudo de caso. 2017 154 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Universidade do Estado do Pará.
SILVA, Gisele Oliveira da. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão no curso de letras libras/ língua portuguesa da UFRN. 2017 105 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
BAZILATTO, Alexandre. Surdez, linguagem e conhecimento na educação superior: trajetórias formativas de surdos no brasil e no México. 2017 159 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo.
SCHNEIDER, Roseleia. Educação inclusiva no ensino superior para alunos surdos: resistências e desafios. 2017 192 f. Tese (Doutorado). Fundação Universidade de Passo Fundo.
SILVA, Rayner Raulino e. Deficiência, incapacidade e inclusão: produção de sentidos nas figurações em contextos universitários. 2018 195 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo.
OLIVEIRA, Reany de. Professor surdo: negociações de identidade no ensino superior. 2018 122 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso.
TORRES, Natali Esteve. Trajetórias de mulheres com deficiência na educação superior: barreiras e possibilidades. 2018 132 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria.
ALMEIDA, Laisa de Castro. Trajetórias escolares de estudantes surdos e seus efeitos nos processos inclusivos no ensino superior. 2018 93 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria.
BREITENBACH, Fabiane Vanessa. A aprendizagem do estudante com deficiência intelectual na educação superior: obstáculos e possibilidades. 2018 250 f. Tese (Doutorado).

Fonte: Organizado pela pesquisadora

APÊNDICE E- AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA COM SERES HUMANOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



CERTIDÃO

Certificamos, para os devidos fins, que foi aprovado “AD REFERENDUM” do Colegiado do Programa de Pós- Graduação em Educação, o Projeto de Pesquisa da doutoranda Maria Filomena Spinelli Araújo, matrícula nº 20181014612, intitulado “ Inclusão na Educação Superior de Pessoas com Deficiência - trajetórias de Permanência no setor público e privado”, na orientação da Profª Drª Edineide Jezini Mesquita Araújo a ser encaminhado ao comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.

João Pessoa, 21 de setembro de 2020

Coordenadora/PPGE
Matrícula 2583808

ANEXOS

ANEXO A - ESCALA PARA AVALIAÇÃO DA PERMANÊNCIA DISCENTE – EPAPD (adaptada)

1. Instituição: _____
2. Curso: _____
3. Matrícula: No. _____
4. Data de nascimento: ____/____/____

5. **Sexo:**

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino

6. **Qual a sua cor / raça?**

- ☐ branca
- ☐ preta
- ☐ parda
- ☐ amarela
- ☐ indígena

7. **Qual o seu estado civil?**

- ☐ solteiro(a)
- ☐ casado(a)
- ☐ viúvo(a)
- ☐ separado(a)
- ☐ outro

8. Em que tipo de escola você cursou o ensino fundamental?

- ☐ somente em escola particular
- ☐ somente em escola pública
- ☐ parte em escola pública e parte em escola particular, tendo ficado mais tempo em escola pública
- ☐ parte em escola particular e parte em escola pública, tendo ficado mais tempo em escola particular
- ☐ parte em escola particular e parte em escola pública, tendo ficado o mesmo tempo na escola pública e na escola particular

9. Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?

- ☐ somente em escola particular
- ☐ somente em escola pública
- ☐ parte em escola pública e parte em escola particular, tendo ficado mais tempo em escola pública
- ☐ parte em escola particular e parte em escola pública, tendo ficado mais tempo em escola particular
- ☐ parte em escola particular e parte em escola pública, tendo ficado o mesmo tempo na escola pública e na escola particular

10. Em que turno você cursou o ensino médio?

- ☐ somente diurno
- ☐ somente noturno
- ☐ parte diurno e parte noturno, predominando o diurno
- ☐ parte diurno e parte noturno, predominando o noturno
- ☐ integral (dois turnos)

11. A escola em que concluiu o ensino médio é

- ☐ Pública da PB
- ☐ Particular da PB
- ☐ Pública de outro Estado

☐ Particular de outro Estado

12. Em que ano você concluiu o ensino médio? _____

13. Você frequentou cursinho pré-vestibular?

☐ Sim

☐ Não

14. Qual a renda total mensal da sua família?

☐ até 1 salário mínimo

☐ de 1,1 a 2 salários mínimos

☐ de 2,1 a 3 salários mínimos

☐ de 3,1 a 5 salários mínimos

☐ de 5,1 a 10 salários mínimos

☐ de 10,1 a 20 salários mínimos

☐ mais de 20 salários mínimos

15. Você exerce algum tipo de trabalho remunerado?

☐ não

☐ sim, em tempo parcial (até 30 horas semanais)

☐ sim, em tempo integral (mais de 30 horas semanais)

☐ sim, às vezes

16. Qual das seguintes alternativas melhor descreve a atual situação ocupacional de seu pai?

☐ está trabalhando com vínculo empregatício

☐ está trabalhando sem vínculo empregatício

☐ está desempregado

☐ é aposentado

- ☐ vive de rendimentos financeiros (aluguéis, aplicações bancárias, etc.)
- ☐ outra

17. Qual das seguintes alternativas melhor descreve a atual situação ocupacional de sua mãe?

- ☐ está trabalhando com vínculo empregatício
- ☐ está trabalhando sem vínculo empregatício
- ☐ está desempregada
- ☐ é aposentada
- ☐ vive de rendimentos financeiros (aluguéis, aplicações bancárias, etc.)
- ☐ outra

18. Qual a profissão do seu pai? (Escolha a categoria que mais se aproxima a profissão do seu pai. Se seu pai for aposentado ou falecido, indique a profissão que ele exerceu na maior parte de sua vida).

- ☐ Alto cargo político ou administrativo e assemelhados (Banqueiro, Senador, Deputado, Diplomata, Alto posto militar (Almirante, General, Brigadeiro), Alto posto administrativo no serviço público, Alto cargo de chefia ou gerência em grandes organizações e profissões semelhantes).
- ☐ Proprietário de grande empresa e assemelhados (Grande empresário, Comerciante, Industrial, Fazendeiro ou Prestador de serviços com mais de 100 empregados ou profissões semelhantes).
- ☐ Profissional Liberal e demais profissões de nível superior - Profissional liberal de nível superior (Médico, Engenheiro, Advogado, Dentista etc.), Cargo técnico-científico (Pesquisador, Químico-Industrial, Professor de ensino superior, Jornalista etc.).
- ☐ Diretor ou Gerente, Proprietário de empresa de porte médio e assemelhados - Tabelião, Prefeito, Vereador, Oficial de Força Armada (exceto Almirante, General e Brigadeiro), Dono de empresa de porte médio, Comerciante, Industrial, Fazendeiro ou Prestador de serviços (10 a 100 empregados), Chefe ou gerente de grande ou média empresa e profissões semelhantes.

- ☐ Supervisor ou inspetor de ocupações não manuais, proprietário de pequena empresa e assemelhados (Bancário, Oficial de Justiça, Professor do ensino fundamental ou médio, Despachante, Pastor evangélico, Representante comercial, Auxiliar administrativo ou de escritório, Funcionário público ou outra profissão que exija ensino médio completo, posto militar de Sargento, Subtenente e equivalentes, Pequeno Empresário, Comerciante, Industrial, Fazendeiro, Prestador de serviços (01-10 empregados) e profissões semelhantes).
 - ☐ Profissões não manuais de rotina, Supervisor de trabalho manual, Profissões manuais especializadas e assemelhados (Telefonista, Mecanógrafo, Contínuo, Recepcionista, Motorista, Chefe de turma, Mestre de produção Fabril, Operário qualificado (Mecânico, Gráfico, Metalúrgico, Ferramenteiro etc.), Cozinheiro ou Garçom de restaurante, Costureiro, Porteiro, Serralheiro, Marceneiro, Funcionário Público ou outra profissão que exija Ensino Fundamental completo (1º grau), Posto Militar de Soldado, Cabo ou equivalentes, Comerciante, Industriário, Dono de quitanda ou pequeno proprietário (sem empregados) e profissões semelhantes).
 - ☐ Profissões manuais não especializadas (Operário não-qualificado, Servente, Carregador, Empregado doméstico, Gari, Biscateiro, Faxineiro, Lavador, Garrafeiro, Pedreiro, Garçom de botequim, Cobrador de ônibus, Guarda-noturno, Lavrador ou Agricultor (assalariado), Meeiro, Balconista de quitanda ou assemelhados, Vendedor Ambulante e profissões com características semelhantes).
 - ☐ Ocupações do lar e assemelhadas (Dona-de-casa, Pessoa que depende financeiramente de outro(a), Desempregado(a)).
 - ☐ Ocupação desconhecida (Desconhece a ocupação do pai ou da mãe).
- 19. Qual a profissão da sua mãe? (Escolha a categoria que mais se aproxima a profissão do seu pai. Se sua mãe for aposentada ou falecida, indique a profissão que ele exerceu na maior parte de sua vida).**
- ☐ Alto cargo político ou administrativo e assemelhados (Banqueiro, Senador, Deputado, Diplomata, Alto posto militar (Almirante, General, Brigadeiro), Alto posto administrativo no serviço público, Alto cargo de chefia ou gerência em grandes organizações e profissões semelhantes).

- ☐ Proprietário de grande empresa e assemelhados (Grande empresário, Comerciante, Industrial, Fazendeiro ou Prestador de serviços com mais de 100 empregados ou profissões semelhantes).
- ☐ Profissional Liberal e demais profissões de nível superior - Profissional liberal de nível superior (Médico, Engenheiro, Advogado, Dentista etc.), Cargo técnico-científico (Pesquisador, Químico-Industrial, Professor de ensino superior, Jornalista etc.).
- ☐ Diretor ou Gerente, Proprietário de empresa de porte médio e assemelhados - Tabelião, Prefeito, Vereador, Oficial de Força Armada (exceto Almirante, General e Brigadeiro), Dono de empresa de porte médio, Comerciante, Industrial, Fazendeiro ou Prestador de serviços (10 a 100 empregados), Chefe ou gerente de grande ou média empresa e profissões semelhantes.
- ☐ Supervisor ou inspetor de ocupações não manuais, proprietário de pequena empresa e assemelhados (Bancário, Oficial de Justiça, Professor do ensino fundamental ou médio, Despachante, Pastor evangélico, Representante comercial, Auxiliar administrativo ou de escritório, Funcionário público ou outra profissão que exija ensino médio completo, posto militar de Sargento, Subtenente e equivalentes, Pequeno Empresário, Comerciante, Industrial, Fazendeiro, Prestador de serviços (01-10 empregados) e profissões semelhantes).
- ☐ Profissões não manuais de rotina, Supervisor de trabalho manual, Profissões manuais especializadas e assemelhados (Telefonista, Mecanógrafo, Contínuo, Recepcionista, Motorista, Chefe de turma, Mestre de produção Fabril, Operário qualificado (Mecânico, Gráfico, Metalúrgico, Ferramenteiro etc.), Cozinheiro ou Garçom de restaurante, Costureiro, Porteiro, Serralheiro, Marceneiro, Funcionário Público ou outra profissão que exija Ensino Fundamental completo (1º grau), Posto Militar de Soldado, Cabo ou equivalentes, Comerciante, Industrial, Dono de quitanda ou pequeno proprietário (sem empregados) e profissões semelhantes).
- ☐ Profissões manuais não especializadas (Operário não qualificado, Servente, Carregador, Empregado doméstico, Gari, Biscateiro, Faxineiro, Lavador, Garrafeiro, Pedreiro, Garçom de botequim, Cobrador de ônibus, Guarda-noturno, Lavrador ou Agricultor (assalariado), Meeiro, Balconista de quitanda ou assemelhados, Vendedor Ambulante e profissões com características semelhantes).

- ☐ Ocupações do lar e assemelhadas (Dona-de-casa, Pessoa que depende financeiramente de outro(a), Desempregado(a).
- ☐ Ocupação desconhecida (Desconhece a ocupação do pai ou da mãe)

20. Qual o nível de instrução de seu pai?

- ☐ Não frequentou escola
- ☐ Ensino Fundamental (antigo 1º grau) incompleto
- ☐ Ensino Fundamental (antigo 1º grau) completo
- ☐ Ensino Médio (2º grau) ou equivalente incompleto
- ☐ Ensino Médio (2º grau) ou equivalente completo
- ☐ Ensino superior incompleto
- ☐ Ensino superior completo
- ☐ Pós-graduação (mestrado e/ou doutorado)

21. Qual o nível de instrução de sua mãe?

- ☐ Não frequentou escola
- ☐ Ensino Fundamental (antigo 1º grau) incompleto
- ☐ Ensino Fundamental (antigo 1º grau) completo
- ☐ Ensino Médio (2º grau) ou equivalente incompleto
- ☐ Ensino Médio (2º grau) ou equivalente completo
- ☐ Ensino Superior incompleto
- ☐ Ensino Superior completo
- ☐ Pós-graduação (mestrado e/ou doutorado)

22. Você teve dificuldade para ingressar na Educação Superior porque.

- ☐ estava indeciso na escolha do curso
- ☐ não conseguiu classificação no processo seletivo
- ☐ não tinha interesse por curso superior
- ☐ não conseguiu conciliar trabalho com estudo
- ☐ não teve dificuldade

	LEIA AS AFIRMATIVAS A SEGUIR E RESPONDA CONFORME O GRAU DE CONCORDÂNCIA.	DISCOR DO		CONCO RDO			
		TOTALM ENTE ←.....	TOTALM ENTE→	1	2	3	4
1	Eu escolhi o curso porque era mais fácil entrar.						
2	Eu escolhi o curso porque me identifico com o curso.						
3	Eu escolhi o curso porque me prepara para o mercado de trabalho.						
4	Eu escolhi o curso porque me proporciona prestígio social.						
5	Eu estou no curso que sempre desejei cursar.						
6	Eu pretendo continuar matriculado no curso.						
7	Eu continuo no curso porque a família ajuda.						
8	Eu continuo no curso porque estou inserido num programa acadêmico de bolsa de estudos. (somente se é bolsista)						
9	Eu continuo no curso porque estou inserido no programa de assistência estudantil. (somente se é contemplado)						
10	Eu continuo no curso porque me proporciona boa perspectiva profissional.						
11	Eu continuo no curso porque proporcionará minha ascensão social.						
12	Os professores do curso motivam o aluno a permanecer e concluir o curso.						
13	De maneira geral, eu estou satisfeito com o curso.						

14	As salas de aula são confortáveis.				
15	Os laboratórios são bem equipados e confortáveis				
16	Sempre encontro o que preciso nas bibliotecas da UFPB.				

RESPONDA SOMENTE SE PARTICIPA OU PARTICIPOU DE ALGUM PROGRAMA ACADÊMICO COM BOLSA DE ESTUDOS

23. Qual o programa acadêmico que participa ou que participou?

24. Qual a sua situação no programa acadêmico? _____

- ☐ concluído
- ☐ em andamento
- ☐ desistente
- ☐ Outro:

	LEIA AS AFIRMATIVAS A SEGUIR E RESPONDA CONFORME O GRAU DE CONCORDÂNCIA.	DISCORD O TOTALM ENTE ←.....		CONCO RDO TOTALM ENTE→	
		1	2	3	4
1	Minha participação no programa acadêmico contribuiu ou contribuirá para qualificação profissional.				
2	Minha participação no programa acadêmico contribuiu ou contribuirá para qualificação profissional.				
3	Minha participação no programa acadêmico contribuiu ou contribuirá para produção acadêmica.				
4	Minha participação no programa acadêmico contribuiu ou contribuirá para formação crítica e social.				

5	Minha participação no programa acadêmico contribuiu ou contribuirá para dar continuidade nos estudos.				
6	O aspecto que desmotivou ou desmotiva a minha participação em programa acadêmico é o valor da bolsa de estudos.				
7	O aspecto que desmotivou ou desmotiva a minha participação em programa acadêmico é a orientação inadequada.				
8	O aspecto que desmotivou ou desmotiva a minha participação em programa acadêmico é a complexidade no desenvolvimento da pesquisa.				
9	O aspecto que desmotivou ou desmotiva a minha participação em programa acadêmico é a carga horária.				

☐ Apoiador

RESPONDA SOMENTE SE FOR CONCLUINTE OU ESTÁ PERTO DE CONCLUIR O CURSO.

	LEIA AS AFIRMATIVAS A SEGUIR E RESPONDA CONFORME O GRAU DE CONCORDÂNCIA.	DISCOR DO		CONCO RDO	
		TOTALM ENTE ←.....		TOTALM ENTE→	
		1	2	3	4
1	A minha permanência no curso foi favorecida pela ajuda da família.				
2	A minha permanência no curso foi favorecida por estar num programa acadêmico de bolsa de estudos.				
3	minha permanência no curso foi favorecida por ter sido contemplado com assistência estudantil.				

25. Muito obrigada pela sua contribuição. Caso deseje fazer algum comentário ou tenha percebido falta de algum item que considera importante, por favor, descreva abaixo.
