

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

SAMARA UELLEM MARTINS CAMILO

ACESSO E PERMANÊNCIA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM INSTITUIÇÕES SUPERIORES FEDERAIS NO ESTADO DE MINAS GERAIS

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2024**

SAMARA UELLEM MARTINS CAMILO

ACESSO E PERMANÊNCIA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM INSTITUIÇÕES SUPERIORES FEDERAIS NO ESTADO DE MINAS GERAIS

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Alvanize Valente Fernandes Ferenc
Coorientadora: Soraya Dayanna Guimarães Santos

VIÇOSA - MINAS GERAIS
2024

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

C183a
2024

Camilo, Samara Uellem Martins, 1995-

Acesso e permanência das pessoas com deficiência na pós-graduação *stricto sensu* em instituições superiores federais no estado de Minas Gerais / Samara Uellem Martins Camilo. – Viçosa, MG, 2024.

1 dissertação eletrônica (124 f.): il.

Inclui anexos.

Inclui apêndices.

Orientador: Alvanize Valente Fernandes Ferenc.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, Departamento de Educação, 2024.

Referências bibliográficas: f. 100-112.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2024.684>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Pessoas com deficiência - Educação (Superior).
2. Educação inclusiva. 3. Estudantes com deficiência. I. Ferenc, Alvanize Valente Fernandes, 1968-. II. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 22. ed. 371.90474

Bibliotecário(a) responsável: Bruna Silva CRB-6/2552


SAMARA UELLEM MARTINS CAMILO

ACESSO E PERMANÊNCIA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM INSTITUIÇÕES SUPERIORES FEDERAIS NO ESTADO DE MINAS GERAIS


Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: Vinte e sete, de setembro, de dois mil e vinte e quatro

Assentimento:

Documento assinado digitalmente
 **SAMARA UELLEM MARTINS CAMILO**
Data: 15/10/2024 20:41:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Samara Uellem Martins Camilo
(Autora)

Documento assinado digitalmente
 **ALVANIZE VALENTE FERNANDES FERENC**
Data: 15/10/2024 22:57:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr.^a Alvanize Valente Fernandes Ferenc (UFV)
(Orientadora)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que me permitiu chegar até aqui e realizar mais este sonho; sem Ele, nada disso seria possível.

Agradeço aos meus pais, que sempre me incentivam e fazem o possível para que eu prossiga nessa caminhada; sem vocês, essa conclusão não aconteceria. Agradeço também aos meus irmãos, que sempre torcem pelo meu sucesso, e aos meus sobrinhos.

Minha orientadora, Alvanize Ferenc, obrigada pelo empenho na realização desta pesquisa e pela troca ao longo desses anos. Respeito e admiro sua dedicação ao ensino. Minha co-orientadora, Soraya Santos, seus conhecimentos foram primordiais para a qualidade desta pesquisa. Obrigada pelo comprometimento e cuidado em todas as etapas.

Agradeço aos meus amigos do PPGE/UFV. Nossas partilhas ao longo desses anos foram fundamentais para possibilitar um trajeto mais leve e empolgante. Agradeço também aos meus pastores e amigos da Igreja Evangélica Assembleia de Deus-Madureira, minha segunda família em Viçosa, que estiveram sempre presentes desde a graduação. Obrigada pelo apoio espiritual e por todas as orações.

Agradeço a todos da Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas (UPI). Os conhecimentos que obtive ao longo desses dois anos como monitora me proporcionaram um olhar e um entendimento mais criterioso e rico sobre a temática desta pesquisa.

Enfim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a conclusão desta pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), pelo apoio e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) pelo apoio à realização desta pesquisa, por meio da bolsa de pesquisa a nível de mestrado.

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

(Albert Einstein)

RESUMO

CAMILO, Samara Uellem Martins, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, setembro de 2024. **Acesso e permanência das Pessoas com Deficiência na Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Instituições Superiores Federais no estado de Minas Gerais.** Orientadora: Alvanize Valente Fernandes Ferenc. Coorientadora: Soraya Dayanna Guimarães Santos.

A inclusão das Pessoas com Deficiência (PcD) em todos os níveis de ensino, da Educação Básica ao Ensino Superior, tem aumentado no Brasil ao longo dos anos, conforme os censos escolares e do ensino superior divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). No contexto da Educação Superior, o crescimento do número de PcD em diversos cursos reflete o esforço e as mudanças promovidas pela criação de legislações. Podemos citar, como exemplo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), implementada pelo Ministério da Educação (MEC), e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015). Essas iniciativas visam criar ambientes mais acessíveis, adaptados e inclusivos, para que as PcD possam não apenas ingressar, mas também permanecer e progredir nos estudos. Diversas ações contribuíram para esse cenário nas Instituições de Ensino Superior (IES), como exemplo, a criação de políticas de reserva de vagas para PcD nos processos seletivos e a implementação de núcleos de acessibilidade que oferecem suportes específicos. Diante desse contexto, esta pesquisa teve como objetivo compreender o acesso e a permanência das Pessoas com Deficiência (PcD) nos programas de pós-graduação *stricto sensu* nas Instituições de Ensino Superior (IES) do estado de Minas Gerais. Buscamos estudar como as políticas públicas adotadas por essas instituições possibilitam que os estudantes concluam o curso e obtenham o título almejado. Para a fundamentação teórica desta pesquisa, apoiamos-nos em autores como Jannuzzi (2004), Mantoan (2017), Venturini (2021), Leite (2021), Picada (2022) e Petten, Tehabilitar e Rocha (2022), entre outros. Para o desenvolvimento da pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa como metodologia, utilizando como instrumentos de coleta de dados: análises documentais, mapeamento e entrevistas narrativas. A análise dos dados, com base em Ludke e André (1986, 2013), partiu de um nível macro das entrevistas realizadas, buscando padrões, tendências e relacionando com a literatura. Em seguida, realizamos a Análise Temática (Riessman, 2008) com a descrição dos temas analisados. O mapeamento das IES mineiras e sua seleção ocorreu com base em critérios pré-estabelecidos: maior porcentagem nos editais reservados para PcD, presença de núcleos de acessibilidade e existência de alunos com

deficiência nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* com matrículas ativas. As instituições que aceitaram participar da pesquisa foram duas: uma da Zona da Mata Mineira e outra do Sul de Minas. Nestas instituições, foram realizadas entrevistas narrativas com os pró-reitores, coordenadoras dos núcleos de acessibilidade e as estudantes com deficiência matriculadas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Os dados produzidos na pesquisa, por meio das entrevistas, evidenciaram que as IES estão em estágios diferenciados nas adequações para possibilitar o acesso dos alunos com deficiência na pós-graduação. Na instituição da Zona da Mata Mineira, esse processo teve início em 2018, enquanto na instituição do Sul de Minas, em 2022. Ambas mostraram-se interessadas em possibilitar o acesso e a permanência desse público na pós-graduação. Fomos informados de que a realização de mudanças institucionais ocorrem, muitas vezes, apenas quando algum estudante com uma deficiência específica ingressa na instituição. Por outro lado, há casos de estudantes com deficiência que entram na pós-graduação sem informar sua condição. Sobre essa situação, uma das estudantes entrevistadas apontou que o motivo é o medo e o estigma que essa informação poderia causar, além da falta de conhecimento sobre seus direitos. Há, ainda, estudantes que, mesmo ingressando pela reserva de vagas, não buscam suporte no núcleo de acessibilidade; novamente, a falta de informação pode ser um empecilho, ou mesmo o aluno, apesar da dificuldade, prefere não ser atendido. Assim, por meio desta pesquisa, evidenciamos diferentes desafios para que se efetive o acesso e a permanência de estudantes com deficiência na pós-graduação *stricto sensu* nas IES selecionadas. Embora a instituição, em conjunto com o núcleo de acessibilidade, tenha desenvolvido mudanças e ações de apoio para que esses estudantes concluam os cursos, essas iniciativas podem não alcançar os alunos devido ao estigma ou à falta de informação.

Palavras-chave: Ensino superior; inclusão, mestrado, doutorado, estudantes com deficiência.

ABSTRACT

CAMILO, Samara Uellem Martins, M.Sc., Federal University of Viçosa, September 2024. **Access and Retention of People with Disabilities in Stricto Sensu Graduate Programs at Federal Higher Education Institutions in the State of Minas Gerais.** Advisor: Alvanize Valente Fernandes Ferenc. Co-advisor: Soraya Dayanna Guimarães Santos.

The inclusion of People with Disabilities (PwD) at all levels of education, from Basic Education to Higher Education, has increased in Brazil over the years, according to school and higher education censuses published by the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP). In the context of Higher Education, the growing number of PwD in various courses reflects the efforts and changes promoted by the creation of legislation, such as the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (2008), implemented by the Ministry of Education (MEC), and the Brazilian Law for the Inclusion of Persons with Disabilities (Law No. 13.146/2015). These initiatives aim to create more accessible, adapted, and inclusive environments so that PwD can not only enter but also remain and progress in their studies. Various actions have contributed to this scenario in Higher Education Institutions (HEIs), such as the creation of policies for reserved spots for PwD in selection processes and the implementation of accessibility centers that offer specific support. In this context, this research aimed to understand the access and retention of People with Disabilities (PwD) in stricto sensu postgraduate programs at Higher Education Institutions (HEIs) in the state of Minas Gerais. We sought to study how the public policies adopted by these institutions enable students to complete the course and obtain the desired degree. For the theoretical foundation of this research, we relied on authors such as Jannuzzi (2004), Mantoan (2017), Venturini (2021), Leite (2021), Picada (2022), and Petten, Tehabilar, and Rocha (2022), among others. For the development of the research, we opted for a qualitative approach as a methodology, using data collection instruments such as document analysis, mapping, and narrative interviews. Data analysis, based on Ludke and André (1986, 2013), started from a macro-level of the interviews conducted, seeking patterns, trends, and relating them to the literature. We then performed Thematic Analysis (Riessman, 2008) with the description of the analyzed themes. The mapping and selection of the HEIs in Minas Gerais were based on pre-established criteria: the highest percentage of spots reserved for PwD in admission notices, the presence of accessibility centers, and the existence of students with disabilities in stricto sensu postgraduate programs with active enrollment. The institutions that agreed to participate in the research were two: one from the Zona da Mata Mineira and another from the South of Minas.

At these institutions, narrative interviews were conducted with pro-rectors, coordinators of accessibility centers, and students with disabilities enrolled in *stricto sensu* postgraduate programs. The data produced in the research, through the interviews, showed that the HEIs are at different stages of making adjustments to enable access for students with disabilities in postgraduate programs; at the institution in the Zona da Mata Mineira, adjustments began in 2018, while at the institution in the South of Minas, they started in 2022. Both institutions expressed interest in providing access and retention for this group in postgraduate programs. We were informed that institutional changes often occur only when a student with a specific disability enrolls at the institution. On the other hand, there are cases of students with disabilities who enter postgraduate programs without disclosing their condition. Regarding this situation, one of the interviewed students mentioned that the reason is fear and stigma that this information could cause, in addition to a lack of knowledge about their rights. Furthermore, some students, even entering through reserved spots, do not seek support from the accessibility center; again, a lack of information may be a barrier, or the student, despite the difficulty, may prefer not to seek assistance. Thus, through this research, we identified various challenges to ensuring the access and retention of students with disabilities in *stricto sensu* postgraduate programs at the selected HEIs. Although the institution, in collaboration with the accessibility center, has developed changes and support actions to help these students complete their courses, these initiatives may not reach the students due to stigma or lack of information.

Keywords: Higher education; inclusion, master's degree, doctorate, students with disabilities.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1: PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	24
1.1. A abordagem metodológica escolhida.....	24
1.2 A definição das participantes.....	24
1.3. As fontes de produção de dados e os procedimentos de análise utilizados.....	25
CAPÍTULO 2 - ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO	31
2.1 PcD na pós-graduação: o que os periódicos apontam?	31
2.1.1 Modificações nos Programas de Pós-Graduação (PPG) para inclusão das PcD	31
2.1.2 Ausência de pesquisa sobre inclusão das PcD na pós-graduação	37
2.2 A nova lei de para inclusão para PcD na pós-graduação <i>stricto sensu</i>	38
CAPÍTULO 3: INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR MINEIRAS: conhecendo a inclusão das PcD	41
3.1 Análise das onze Instituições de Ensino Superior mineiras	41
3.1.1 As reservas de vagas nas Instituições de Ensino Superior mineiras.....	43
3.1.2 Espaços onde são oferecidos serviço e apoio	49
3.1.3 Quantidade de PcD nos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i>	53
3.2 Instituições selecionadas	55
CAPÍTULO 4: OS DESAFIOS E OS AVANÇOS PARA A INCLUSÃO DAS PcD NA PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i>.....	57
4.1 Acesso e permanência na pós-graduação <i>stricto sensu</i> , pela ótica das instituições de ensino superior	58
4.1.1 A implementação das Políticas de Ações Afirmativas na pós-graduação <i>stricto sensu</i>	61
4.1.2 Acesso aos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i>	64
4.1.3 Permanência nos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i>	66
4.1.4 Recursos financeiros fornecidos pelas instituições aos estudantes com deficiência	68

4.1.5 Dificuldades encontradas nas instituições	68
4.2 Acesso e permanência na pós-graduação: pelos Núcleos de Acessibilidade	71
4.2.1 Acesso ao núcleo de acessibilidade	71
4.2.2 Serviços oferecidos para a permanência dos alunos.....	73
4.2.3 Outros serviços oferecidos pelo núcleo de acessibilidade: monitores/bolsistas	75
4.2.4 Recursos financeiros dos núcleos de acessibilidade.....	77
4.2.5 Relação do núcleo de acessibilidade com professores/orientadores	78
4.2.6 Dificuldades encontradas nos núcleos de acessibilidade.....	80
4.3 Acesso e permanência na pós-graduação: experiências vividas pelos estudantes com deficiência	82
4.3.1 Contato com os estudantes com deficiência na pós-graduação <i>stricto sensu</i>	82
4.3.2 Conhecendo as estudantes	84
4.3.3 Acesso aos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i>	88
4.3.4 Permanência nos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i>	90
4.3.5 Relação com os demais alunos e com os orientadores	93
4.3.6 Dificuldades encontradas pelos estudantes com deficiência	94
4.3.7 Relatos pessoais feitos pelas estudantes	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	100
APÊNDICES	113
ANEXOS	120

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 - Panorama síntese da análise das entrevistas com os pró-reitores.....	28
Quadro 2 - Panorama síntese da análise das entrevistas com as coordenadoras	29
Quadro 3 - Panorama síntese da análise das entrevistas com as estudantes com deficiência na pós-graduação <i>stricto sensu</i>	29
Quadro 4 - Artigos selecionados no banco de dados da CAPES	33
Quadro 5 - Artigos selecionados no banco de dados da SciELO	37
Quadro 6 - Resolução referente a reserva de vagas na pós-graduação <i>stricto sensu</i> das Instituições Federais Mineiras	44
Quadro 7 - Núcleos de Acessibilidade das Universidades Federais Mineiras.....	50
Quadro 8 - Quantidade de Pessoas com Deficiência nos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i>	54

INTRODUÇÃO

Durante grande parte da história da humanidade, a educação formal esteve restrita às classes sociais mais privilegiadas (Arelaro, 2010), que poderiam arcar com seus custos e detinham o acesso às instituições educacionais exclusivas. Essa exclusividade, contribuiu para a formação de um sistema educacional que atendia às necessidades e aos interesses de uma elite (Santos e Gonçalves, 2012; Sousa et al. 2021). Assim, é possível inferir que os conhecimentos adquiridos nesses espaços eram desenvolvidos para atender um perfil de estudante, sendo os únicos que conseguiam alcançar tal prestígio.

Ainda hoje, a desigualdade no acesso à educação reflete na desigualdade social existente na sociedade (Vendrami, Oliveira e Anami, 2021). Analisando o Brasil, diferentes barreiras políticas, econômicas e sociais impedem que crianças e adolescentes permaneçam nas escolas e concluam a Educação Básica (UNICEF, 2012; 2022). Com isso, políticas públicas são criadas para permitir o acesso e a permanência nos diferentes níveis de ensino. A criação de programas como o Programa Caminhos da Escola, Programa Bolsa Família, entre outros, possibilitam a ampliação do número de matrículas na Educação Básica, compreendendo a Educação Infantil ao Ensino Médio, e promove a permanência, porém, a realidade ainda é desafiadora, uma vez que uma considerável parcela da população ainda não acessa esses espaços.

Segundo a pesquisa realizada na Fundação das Organizações Unidas para a Infância (UNICEF) em parceria com a Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica (IPEC), em 2022, cerca de 2 milhões de crianças e adolescentes não frequentavam a escola e 48% desses alunos relataram estarem fora do ambiente escolar porque precisam trabalhar. O Ensino Médio é o nível educacional onde ocorre maior evasão. Assim, em 2024, o governo federal lançou o programa “Pé de Meia”, no qual, é criada uma poupança para os alunos do Ensino Médio, onde são oferecidos incentivos financeiros que visam impedir a evasão escolar daqueles em situação de vulnerabilidade.

O Pé-de-Meia é um programa de incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, destinado a promover a permanência e a conclusão escolar de estudantes matriculados no ensino médio público. Por meio do incentivo à permanência escolar, o programa quer democratizar o acesso e reduzir a desigualdade social entre os jovens do ensino médio, além de promover mais inclusão social pela educação, estimulando a mobilidade social. (MEC, 2024)

Como relatado pelo Ministério da Educação (MEC), a educação possibilita a transformação da realidade social dos alunos, chances de obterem melhores empregos, com salários mais altos e maior estabilidade. Isso pode melhorar suas condições de vida, permitir que ascendam socialmente e que haja mobilidade social. Além disso, a educação também desenvolve o pensamento crítico e promove a inclusão, abrindo portas para que as pessoas participem mais ativamente na sociedade e tenham acesso a diferentes recursos e redes sociais.

A conclusão do Ensino Médio, promove também oportunidades de os estudantes progredirem para o Ensino Superior, caso assim desejarem e tenham condições favoráveis para pleitear uma vaga. Segundo Dias e Silva (2018), houve uma ampliação do número de vagas no Ensino Superior por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Programa de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Além disso, um dos fatores responsáveis pela democratização da seleção para o Ensino Superior ocorreu com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Seleção Unificado (SISU). Outra política pública criada neste nível de ensino para reduzir as desigualdades foi a Lei de Cotas, sancionada em agosto de 2012 e aprimorada em 2023, com a reserva de 50% das vagas nas instituições federais destinadas à estudantes de escola pública e com base no critério raça/cor (Dias; Silva, 2018), permitindo que a porcentagem desse público nesses espaços aumentasse ao longo dos anos.

Como identificado na Educação Básica, também no ensino superior, as barreiras para o acesso e a permanência são latentes. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2022, apenas 25% dos jovens estavam nas Instituições de Ensino Superior (IES), uma vez que 75,7% não ultrapassaram a Educação Básica. Com base nos dados apresentados, é possível afirmar que o aumento no nível de ensino é inversamente proporcional ao número de alunos que conseguem acessar, diminuído drasticamente.

As dificuldades para o acesso e a permanência na educação brasileira perpassam os diferentes níveis educacionais, sendo preciso avançar em programas e políticas públicas desde a Educação Infantil até o Ensino Superior para que essa parcela da população que ainda não tem acesso à educação, possa adentrar esses espaços, permanecer com qualidade e se formar. Apesar das barreiras ainda existentes, são notórios os avanços e as mudanças positivas da realidade educacional atualmente, se comparada ao cenário apresentado no início do século XXI. Evidencia-se, assim que é possível transformar a realidade. Como exemplo das transformações ocorridas na educação, tem-se a temática desta pesquisa, a inclusão das Pessoas

com Deficiência (PcD)¹ no ensino superior, mas especificamente na pós-graduação, sendo um campo de pesquisa ainda recente, mas uma realidade, se forem consideradas as transformações educacionais que estão ocorrendo.

Dessa forma, essa pesquisa tem como campo de estudo aspectos referentes às possibilidades de acesso e a permanência das PcD na pós-graduação *stricto sensu*, visando compreender a trajetória acadêmica deste estudante nesse nível de ensino. Serão estudadas as transformações que as instituições de ensino superior realizaram e como essas mudanças refletem e possibilitam sua conclusão nos cursos de pós-graduação. As pesquisas, assim como a implantação de políticas públicas referente a inclusão de PcD nas instituições de Educação Superior, ainda são poucas (Venturini, 2021), com singular conhecimento de como favorecer seu acesso e permanência, bem como o sucesso neste nível de ensino (Ferrari e Sekkel, 2007; Castro e Almeida, 2014).

Torna-se fundamental compreender que as PcD's, segundo Oliveira, Melo e Silva (2020), por longas décadas foram consideradas incapazes de fazer algo ou realizar qualquer tipo de atribuição. Isto se justifica pela compreensão de que, pessoas que se distanciam do comportamento considerado padrão na sociedade, tendo o seu desenvolvimento contrário daquele que é esperado, são discriminadas e taxadas como diferentes (Oliveira e Gomes, 2020). Aqueles que se afastam da normalidade², com possibilidades de desvio tanto para cima quanto para baixo, influenciam como as diferenças individuais serão encaradas no meio social (Mazzotta, 1993; Lage, Lunardelli e Kawakami, 2023).

As diferenças entre os indivíduos tendem a ser acentuadas na medida que são impostas exigências naturais e sociais, exigindo um grau de tolerância, compreensão ou aceitação das diferenças entre seus membros. Dessa forma, é possível inferir que “diferenças individuais, portanto, guardam relação direta com diferenças sociais” (Mazzotta, 1993, p. 12). As diferenças sociais, reverberam também nas condições econômicas vivenciadas por esse público. Segundo a Agenda 2030, lançada em 2015 pela Organização das Nações Unidas (ONU), cerca de 80% das pessoas com deficiência vivem em condições de pobreza. Esses dados alarmantes podem ser explicitados pela falta de oportunidade na sociedade, o que segrega esse público, aprofundando a falta de acesso à educação. Educação esta, possibilitadora de mobilidade social, e conseqüentemente propulsora de melhores condições econômicas.

¹ Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

² Termo utilizado pelo autor Mazzotta (1993).

Mantoan (2017) aborda que novos rumos são traçados na educação com base na filosofia da diferença. Assim, recriar o processo educativo nas escolas é um projeto ambicioso, porém possível. Essa prática, de uma filosofia da diferença, deve ser realizada não somente na educação básica, mas também nas demais etapas de ensino. As limitações não devem ser a base de orientação para a tomada de decisões, mas deve ser dada ênfase na capacidade de desenvolvimento do ser humano. Pensar em uma educação onde exista “a liberdade de se fazer na diferença” (Mantoan, 2017, p. 45) continua sendo um desafio.

Na Educação Básica, o acesso e a permanência das PcD modificou a estrutura dos espaços escolares em diferentes âmbitos, como a matrícula obrigatória, a mudança no currículo e nos aspectos pedagógicos, além da estrutura física propriamente dita.

A política de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, na rede regular de ensino, não se resume apenas ao acesso à matrícula e à permanência desses alunos no mesmo espaço físico que os demais. É um desafio aos sistemas de ensino para reverem seus paradigmas e encontrem alternativas educacionais que contribuam com o processo de ensino e aprendizagem dessas pessoas. (SEE, 2006, p. 25)

Na educação básica, as escolas contam com a criação de salas de recursos multifuncionais para atender as especificidades de cada aluno. Segundo o MEC, nestes espaços são oferecidos o Atendimento Educacional Especializado (AEE), onde é disponibilizado um “conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de atendimento educacional especializado” (MEC, 2018). Os desafios enfrentados ainda são enormes, necessitando mais mudanças a serem realizadas para que o ensino e a aprendizagem de fato possam ser inclusivos. Porém, o censo escolar auxilia na compreensão dos avanços. Se compararmos o primeiro registro realizado em 1996 com o último em 2022 o total de matrículas cresceu mais de 500% ao longo desses 27 anos. O número de matrículas do público-alvo da Educação Especial tem aumentado gradualmente ao longo dos anos (INEP, 2022).

No Ensino Superior, em nível de graduação e, mais especificamente na pós-graduação, foco dessa pesquisa, serão abordados diversos aspectos históricos e relativos aos contextos sociais que influenciaram e ainda influenciam o acesso e a permanência das PcD no já referido segmento de ensino.

No artigo publicado pelas autoras Victor e Uzêda (2022) são apontadas leis que auxiliam na compreensão dos caminhos percorridos para a inclusão nas IES. Em 1966, é percebido os primeiros indícios para a entrada de PcD no ensino superior, através da recomendação contida no Aviso Circular n.º 277, emitido pelo Ministério da Educação. A Circular n.º 277/1996 já orientava para uma política educacional direcionada às pessoas com

deficiência, visto que “possibilita que venham a alcançar níveis cada vez mais elevados de desenvolvimento acadêmico” (Brasil, 1996, p.1). Neste documento são abordados a temática do acesso e permanência na Educação Superior como objeto de estudo

É, no entanto, elevado o número de solicitações—tanto dos pais, dos alunos, portadores de deficiência, quanto das próprias instituições de ensino superior – no sentido de que seja viabilizado o acesso desses candidatos ao 3º grau, razão pela qual o tema acesso e permanência do educando portador de deficiência na instituição de ensino superior está sendo objeto de estudos pela maioria das IES.” (Brasil, 1996, p. 1)

Neste documento supracitado é destacada a necessidade de adequação das universidades, nos processos seletivos dos alunos com deficiência, mais especificamente, no concurso vestibular. Além das adequações para o acesso, eram citadas também condições para a possibilidade de permanência como a “utilização de provas orais ou uso de computadores e outros equipamentos pelo portador de deficiência física com comprometimento dos membros superiores” (Brasil, 1996, p. 2). Acrescenta-se, também, a “ampliação do tempo determinado para a execução das provas conforme o grau de comprometimento do candidato” (Brasil, 1996, p. 2).

Apesar dos escritos no Circular/1996, apenas em 1999, através da Portaria n.º 1.679, o acesso de estudantes com deficiência no ensino superior se transformou em política pública (Brasil, 1999). A portaria contemplava alunos com deficiência física, visual e auditiva, visando a eliminação de barreiras arquitetônicas, salas de apoio, instalações que deveriam ser construídas, equipamentos de Tecnologia Assistiva (TA) e intérpretes da língua de sinais.

A partir dos anos 2000, cada universidade também de forma individual e interna, seja ela, federal, estadual ou municipal, começa a executar políticas inclusivas, definidas conforme critérios específicos, idiosincrasias regionais e capacidades próprias de efetivação (Silva, 2018, p 52).

Em 2003, a Portaria n.º 3.284 revoga a Portaria 1.679/1999 instruindo as condições de acessibilidade que as instituições superiores deveriam providenciar. A Portaria n.º 3.284, de 7 de novembro de 2003, instituiu requisitos de acessibilidade para pessoas com deficiência, assegurando condições básicas de acesso nas instituições de Ensino Superior.

Art. 1º Determinar que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de autorização e reconhecimento e de credenciamento de instituições de ensino superior, bem como para renovação, conforme as normas em vigor, requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais. (Brasil, 2003, p. 1)

No ano de 2004, foi sancionado o decreto n.º 5.296, determinando que os ensinos públicos e privados deveriam garantir o acesso e a utilização de seus espaços pelas PcD, em qualquer nível ou etapa de ensino. Assim, as medidas para a acessibilidade na Educação

Superior não seriam apenas para as instituições públicas. Nas instituições privadas também foram criados programas específicos como a Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, pela reserva do percentual de bolsa para as PcD pelo PROUNI. Assim, as instituições públicas e privadas começam a mobilizar meios para a entrada de estudantes com deficiência em seus cursos.

Em 2005, foi criado pelo Ministério da Educação (MEC), o Programa Incluir-Acessibilidade na Educação Superior, para desenvolver os núcleos de acessibilidade nas IES em articulação com os diferentes departamentos das instituições. Inicialmente, a seleção das IES que teriam verbas destinada para cumprir o objetivo eram realizadas via editais, mas a partir de 2012, os editais cessaram e o Programa Incluir passou a atender a todas as IES.

Além disso, em 2005, através do Decreto n.º 5.626, houve a inserção da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como disciplina curricular obrigatória nos cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento e no curso de Fonoaudiologia. Nos demais cursos na Educação Superior, a Libras se incluiria com disciplina optativa.

Em 2008, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial publicou o documento “A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” que visa a construção de políticas públicas para o oferecimento de uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2008). Neste documento, são apresentados o número de matrículas de alunos com deficiência entre 2003 e 2005, evidenciando a exclusão educacional sofrida pelas PcD e apontando a necessidade de promover a inclusão e fortalecer as políticas de acessibilidade na Educação Superior.

Em 2010, o Decreto n.º 7.234 foi criado para aumentar e ampliar as condições de permanência. Já em 2011, o Decreto n.º 7.611 abordou o AEE para a criação dos núcleos de acessibilidade nas IES. Os núcleos de acessibilidade têm o objetivo de “eliminar as barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (Brasil, 2011).

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE), através da Lei n.º 13.005, garante o atendimento de necessidades específicas na Educação Especial em todos os níveis, etapas e modalidades do sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2014). Essa garantia também é concedida com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei n.º 13.146/2015 (BRASIL, 2015). Para a possibilidade de ingresso na Educação Superior, as reservas de vagas para PcD foram garantidas pela política de cotas na Lei n.º 13.409/2016, em alteração da Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012.

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

Na lei de 2016, que altera a lei de 2012, às PcD foram incluídas na modalidade da reserva de vagas na Pós-Graduação, como recomendação enviada pelo MEC. As reservas de vagas neste nível, ampliaram a possibilidade de ingresso. Porém, para a concretização desses direitos faz-se necessário compreender para além do texto da lei, para além da integração, visto que, a inserção das PcD acontece quando são oferecidas oportunidades de acesso (Cabral e Melo, 2017; Vieira, Gomes e Haiashida, 2022). No ano de 2023, houve uma reformulação na lei de cotas e a reserva de vagas na pós-graduação *stricto sensu* passou a ser lei e não mais apenas uma recomendação, questão que será discutida de forma mais aprofundada posteriormente.

Além disso, o contexto político e econômico também interfere no acesso e na permanência das PcD, sendo crucial analisar como ocorreu o seu desenvolvimento ao longo do tempo, refletindo os interesses e aspirações das lideranças políticas. A Educação Especial se configurou como uma política pública na década de 1970, em um período de avanço do neoliberalismo mundialmente. E, no cenário brasileiro, vivia-se o período da ditadura militar. Neste contexto, a educação pública estava apoiada no modelo tecnicista. Ao incorporar esses sujeitos ao sistema de ensino, foram impostos às demandas do capital para a classe trabalhadora e as relações com o mercado de trabalho. Tudo isso tinha como objetivo baratear os custos no seu atendimento e visava uma formação que possibilitasse a garantia do seu próprio sustento. Segundo Jannuzzi (2004) havia a concepção, baseada em dados estatísticos da época, que seria “mais barato educar uma criança infradotada do que sustentá-la durante toda sua existência” (Jannuzzi, 2004, p. 15).

Na década de 1980, como o fim da ditadura militar, diversos movimentos sociais e associações foram sendo criadas pelas próprias pessoas com deficiência, resultando no Movimento Político das Pessoas com Deficiência. Esses movimentos participaram ativamente de diversas reuniões e debates, buscando fortalecer as políticas públicas (Barcelos, 2022). Na década de 1990, as políticas públicas estavam embasadas no neoliberalismo de terceira via que buscava diminuir as diferenças, na busca por um equilíbrio social e uma ordem do capital. No neoliberalismo, as políticas públicas criadas são pensadas, acima de tudo, para atender aos interesses do Estado,

Ao qual subjaz uma completa mudança no papel do Estado, que abdica de sua função de Estado-providência, diminuindo significativamente sua interferência nas questões sociais; fato que repercute diretamente na construção das políticas públicas e no seu conteúdo, pois as políticas que antes resultavam da interferência estatal para garantia do bem-estar social, agora atendem aos interesses do mercado, tendo de forma acentuada um caráter mais compensatório e assistencialista (Silva, 2018, p.41).

Nessa lógica, a educação está atrelada aos anseios do mercado. No caso das políticas inclusivas, as suas bases estão na lógica adotada pelo Brasil por meio dos organismos internacionais. Assim, a inclusão é vista como uma forma de “evitar o desperdício de recursos” (Unesco, 1994, p.4) e os jovens devem estar preparados para serem “economicamente ativos” (Unesco, 1994, p.17). Essas políticas chegam também no Ensino Superior, onde o processo de qualificação profissional deveria responder às demandas que o capitalismo estava exigindo, incluindo os grupos historicamente excluídos (Silva, 2018). Assim, a inclusão passa a ser vista como um avanço na produção capitalista, articulada com grandes órgãos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

No Brasil, no governo do presidente Jair Messias Bolsonaro, para atender uma hegemonia burguesa, houve uma tentativa de retrocesso com ataques a conquistas alcançadas pelas minorias em diversas esferas da sociedade. A publicação do Decreto n. 10.502 de 30 de setembro de 2020 instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida, no qual estudantes da Educação Especial seriam atendidos apenas em escolas e classes especiais. Um enorme retrocesso para a luta deste público ao longo dos anos. O ganho social e intelectual que a inclusão das PcD nas escolas regulares é evidente, principalmente nas pesquisas educacionais, tanto para os alunos com deficiência, quanto para os alunos sem deficiência (Melo, 2015).

Houve diversos movimentos que lutaram em defesa da inclusão escolar das PcD, incluindo o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANPED-GT 15). Esses movimentos, estiveram em frente ao Supremo Tribunal Federal (STF) para protestar pela revogação do Decreto. Na época em questão, o STF referendou, por maioria, a liminar concedida pelo ministro Dias Toffoli suspendendo o decreto do governo. Após o fim do mandato de Bolsonaro e com a posse do presidente Lula, em 2023, esse decreto foi revogado (Barcelos, 2022). Além disso, as mudanças na nova Lei de Cotas abarcam também os cursos de pós-graduação.

As movimentações históricas descritas confirmam como o contexto político influencia diretamente no contexto educacional, principalmente, quando se trata da educação de grupos muitas vezes marginalizados e que durante muitos anos foram afastados ou impedidos de acessar os diferentes níveis educacionais. A continuidade das políticas públicas existentes, o

rompimento daquelas que estão em curso e os novos investimentos que serão realizados, têm influências diretas na forma como a inclusão das PcD são compreendidas e dos ideais do governo. Dependendo das aspirações do governo, sendo ele liberal, conservador, de direita ou esquerda e para quem se governa, movimentos populares são renegados ou são diminuídos.

O interesse por essa temática de estudo está diretamente relacionado com a minha trajetória acadêmica, iniciada em 2017 na Universidade Federal de Viçosa (UFV) como estudante do curso de Pedagogia. Desde o início da licenciatura, estive envolvida em atividades voltadas para o público da Educação Especial na realização de cursos referente a LIBRAS e estágio na área da inclusão. Ingressei também no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), no qual a pesquisa realizada se referia ao ensino da língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos. Outro momento da graduação que me estimulou a pesquisa relacionada a inclusão das PcD foi a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). No TCC, pesquisei o uso de *softwares* de Libras, *Hand Talk e Rybená*, como recursos para os professores da educação básica que não dominavam a LIBRAS, mas lecionavam para alunos surdos em sua turma.

Durante a graduação, minhas pesquisas foram relacionadas a inclusão das PcD na Educação Básica, porém na pós-graduação o interesse pela inclusão no Ensino Superior se desenvolveu. Ao ingressar no mestrado na UFV, logo no primeiro semestre, me tornei monitora inclusiva nível II na Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas (UPI) na instituição. Na função de monitora, realizava o atendimento dos alunos com diferentes deficiências no ensino superior, na graduação, os auxiliando na realização das atividades, dos trabalhos, no acompanhamento das aulas, desenvolvia a revisão dos conteúdos, aplicava provas, dependendo das necessidades e das especificidades dos alunos. Assim, meu interesse pela área se desenvolveu e comecei a me indagar como ocorria a inclusão de PcD no ensino superior e como mestranda, me indagava também como era essa inclusão na pós-graduação.

Além disso, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por meio do Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG)-Alteridade na Pós-Graduação, lançou no ano de 2022 o edital n.º 37\2022. Esse edital visa estimular e apoiar projetos de formação de recursos humanos de alto nível, centrado no conceito de alteridade. O edital visava a concessão de bolsas para projetos com eixos temáticos diversos, entre eles “Estudo da participação de Pessoas com deficiência (PcD) na pós-graduação *stricto sensu*. Com isso, trabalhamos nessa temática para concorrer ao edital, por termos relação com a temática, porém não foi possível continuar o processo, mas direcionamos os objetivos do estudo para esse trabalho.

Diante dessas experiências, das interlocuções no processo de formação inicial e na pós-graduação, elaboramos as seguintes questões de pesquisa:

Quais as políticas, ações e recursos de acessibilidades adotadas pelas instituições superiores federais do estado de Minas Gerais para possibilitar o ingresso e a permanência de Pessoas com Deficiência na pós-graduação *stricto sensu*,

A fim de compreender as indagações constituídas nesta pesquisa, tivemos como objetivo geral analisar o ingresso das Pessoas com Deficiência nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em universidades federais mineiras, bem como conhecer as políticas, ações e recursos de acessibilidade oferecidos para a permanência desses pós-graduandos nos cursos. Como objetivos específicos tivemos:

- Mapear as Instituições de Ensino Superior (IES) do estado de Minas Gerais que possuem unidades de apoio a PcD's e as suas características;
- Conhecer as resoluções próprias das Instituições de Ensino Superior (IES) do estado de Minas Gerais que possuem unidades de apoio a PcD's;
- Identificar as políticas, ações e recursos de acessibilidade adotadas pelas IES, para possibilitar o acesso e garantir a permanência de estudantes, PcD's, nos cursos de pós-graduação;
- Identificar os procedimentos adotados pelas instituições de ensino superior que possibilitam o acesso e a permanência de estudantes com deficiência nos programas de pós-graduação;
- Relacionar os aspectos que favorecem às PcD's acessarem e concluírem a pós-graduação;
- Identificar os aspectos positivos e /ou lacunas presentes nas instituições de ensino superior que possibilitam ou dificultam o acesso e a conclusão da pós-graduação;

No desenvolvimento desta pesquisa foram considerados aspectos relacionados às políticas educacionais, tais como as leis de cotas; as ações afirmativas promovidas pelas instituições; as especificidades durante o processo seletivo; como os programas de pós-graduação das universidades entendem a presença das PcD em seus cursos e as reservas de

vagas destinadas a esses alunos. Os aspectos da permanência também nos instigaram à investigação, indagando as legislações que garantem a trajetória acadêmica desses estudantes, incluindo a parte pedagógica dos programas, a relação com os colegas em sala, a parte arquitetônica, os serviços e os atendimentos prestados pelos núcleos de acessibilidade.

A inclusão de alunos com deficiência em programas de pós-graduação requer um compromisso coletivo das instituições de ensino, dos programas de pós-graduação e de toda a comunidade acadêmica. Tal compromisso visa garantir que todos os alunos tenham igualdade, baseada na equidade, para aprender, crescer e contribuir para a construção do conhecimento científico e acadêmico. Nesse sentido, faz-se necessário compreender se as IES mineiras respeitam as documentações oficiais para o ingresso de estudantes com deficiência nos programas de pós-graduação. Além disso, é salutar levantar as ações adotadas pelas instituições internamente e investigar se os programas têm se ajustado e possibilitado a conclusão e obtenção do título.

Os participantes desta pesquisa foram no total de seis, dois pró-reitores da pós-graduação, dois coordenadores dos núcleos de acessibilidade e dois estudantes com deficiência nos programas de pós-graduação das instituições. As entrevistas focaram nos aspectos relacionados ao acesso e a permanência das PcD na pós-graduação, no ponto de vista da instituição, dos núcleos e como reflete na trajetória dos estudantes.

Cabe destacar que, durante o processo de desenvolvimento da pesquisa, mais especificamente da pesquisa de campo, éramos constantemente instigadas à reflexão. Tal ação nos moveu a construir uma relação entre a literatura articulada aos dados produzidos na pesquisa ao longo do todo o texto e não em um capítulo à parte.

No tocante à estrutura da dissertação, além desta introdução, trazemos, 4 capítulos a seguir relacionados.

No primeiro capítulo, tratamos da metodologia da pesquisa. Evidenciamos a abordagem de pesquisa escolhida, os procedimentos utilizados para a produção e análise de dados. Nesse ínterim, alguns autores que nos auxiliaram na perspectiva metodológica. Dentre eles, para compreender algumas características da pesquisa qualitativa, apoiamos em Gatti (2006), Gatti e André (2010) e Flick (2013). Minayo e Costa (2010) foram autores com as quais estabelecemos interlocuções para compreender e desenvolver as entrevistas de abordagem qualitativa, de uma forma geral; Clandinin e Connelly (2011), forma autores que mais especificamente, nós apoiamos no desenvolvimento da entrevista narrativa; por fim para as análises dos dados produzidos, recorreremos à análise de entrevistas por Ludke e André (2013),

desenvolvendo a organização, divisão e construção de padrões relevantes; em seguida com a análise temática Riessman (2008).

No segundo capítulo, apresentamos e discutimos um mapeamento de estudos, quando foram apresentadas pesquisas relacionadas a nosso objeto de estudos. As buscas foram realizadas em duas plataformas: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Brasil Scientific Electronic Library Online (SciELO). Esse capítulo evidencia a pouca produção na área. Ainda nesse segundo capítulo, houve o foco na lei 14.723, de 13 de novembro de 2023, que apresenta as reservas de vagas na pós-graduação *stricto sensu* e discute questões de acesso e permanência para os diferentes públicos, entre eles, PcD.

No terceiro capítulo, o mapeamento sistemático³ desenvolvido sobre as IES de Minas Gerais para conhecê-las e mostrar a existência ou ausência de resolução específica para a reserva de vagas nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Utilizamos como referência autores como Rocha, Nascimento e Nascimento (2018); Motta, Basso e Kalinke (2019). Buscamos, também, identificar os núcleos de acessibilidade por meio do site de cada instituição, conhecendo a política das instituições com relação à inclusão das pessoas com deficiência no Ensino Superior e os serviços e apoios oferecidos. Trazemos aqui, também, o número de PcD na pós-graduação, dados conseguidos a partir de e-mails enviados às instituições.

No quarto último capítulo são apresentadas e analisadas as entrevistas realizadas, em diálogo com a literatura. As entrevistas foram analisadas em três agrupamentos de informações; com os pró-reitores da pós-graduação; com as coordenadoras do núcleo de acessibilidade e a partir das experiências vivenciadas pelas estudantes com deficiência na pós-graduação *stricto sensu* e como isso impacta no seu acesso e na permanência.

Para finalizar este trabalho, apresentamos as considerações finais, indicando o alcance dos objetivos ou as aproximações possíveis, sinalizando as constatações principais de nosso estudo e as perspectivas futuras desta pesquisa que nos propusemos a realizar.

³ Mapeamento sistemático consiste em uma organização dos estudos primários existentes em um certo campo ou área de conhecimento. O Mapeamento Sistemático constitui-se como um estudo que busca identificar informações e correlações existentes nos trabalhos, estabelecendo as lacunas existentes na área (Motta; Basso; Kalinke, p. 209, 2019).

CAPÍTULO 1 - PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, serão apresentados os caminhos da pesquisa, desde o tipo de abordagem eleita, o processo de definição das participantes do estudo, as fontes de produção de dados utilizadas e os procedimentos empregados na análise dos dados.

1.1. A abordagem metodológica escolhida

Para analisar o ingresso das Pessoas com Deficiência nos programas de pós-graduação *stricto sensu* e conhecer as políticas, ações e recursos de acessibilidade oferecidos para a permanência nos cursos, neste estudo, optamos por nos valer da abordagem qualitativa de pesquisa. Isto porque, segundo Gatti (2006), ao escolher uma abordagem é preciso saber qual o objetivo esperado, a formulação de problemas quanto ao alcance pretendido pelos resultados estudados e as subjetividades dos sujeitos envolvidos neste processo. Além disso, é preciso considerar o potencial da abordagem escolhida para melhor compreensão do fenômeno em estudo.

Gatti e André (2010) acrescentam que, na pesquisa qualitativa, os componentes que fazem parte da vida das pessoas, suas interações e influências são recíprocas. O mundo a sua volta, os significados das situações vivenciadas, suas experiências e o convívio social possibilitam compreender e interpretar sua realidade. A maneira de lidar, enxergar e conduzir situações cotidianas são resultados dessa interação com o meio. Foi considerando estes aspectos que nos movimentamos para o campo da pesquisa e produzimos conhecimentos sobre os estudantes com deficiência na pós-graduação, dialogando sobre a entrada e permanência nos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

1.2 A definição das participantes

Para chegar aos participantes, primeiramente, realizamos um mapeamento com as 11 IES federais do estado de Minas Gerais (Capítulo 3). A escolha das IES por região e estado ocorreu com base nos seguintes critérios: região que apresentou um número elevado de PcD, seguido do Estado com maior número de instituições de ensino superior. Através do mapeamento foram selecionadas as instituições nas quais as pesquisas foram realizadas, a partir dos critérios de seleção. Com isso, identificamos quatro instituições que atenderam aos critérios seguintes estabelecidos: instituições que apresentam maior porcentagem para PcD na resolução

referente a reserva de vagas, a instituição que tem o Núcleo de Acessibilidade e alunos com deficiência na pós-graduação *stricto sensu* com matrículas ativas no ano de 2023. Porém, apenas duas, uma da zona da mata mineira e outra instituição do sul de minas, autorizaram a realização da pesquisa.

Após o mapeamento das instituições, visando a definição do lócus da pesquisa, o projeto de pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da UFV, tendo sido aprovado sob, o número de registro CAAE 69895323.0.0000.5153 (Anexo I).

Com a aprovação do projeto no CEP, a pesquisa foi iniciada em cada instituição selecionada. Foram desenvolvidas entrevistas com dois pró-reitores de pesquisa e pós-graduação; duas coordenadoras do núcleo de acessibilidade das instituições e dois estudantes da pós-graduação com deficiência, totalizando seis participantes. As entrevistas ocorreram de maneira presencial e online. No formato presencial ocorreu na instituição da Zona da Mata Mineira, em espaços escolhidos pelos participantes, gravadas com autorização dos participantes, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As entrevistas on-line ocorreram com os participantes da instituição do sul de minas, por meio do envio de e-mails com o link para as reuniões via *Google Meet*. Tais reuniões, também, foram gravadas com a autorização dos participantes e armazenadas no drive do computador da pesquisadora, mestranda. O tempo de duração das entrevistas variou entre 40 e 50 minutos.

1.3. As fontes de produção dos dados e os procedimentos de análise utilizados

Em virtude dos objetivos da pesquisa e da abordagem metodológica escolhida, utilizamos como fonte de produção de dados, em primeiro lugar, a análise documental, que serviu como base para o mapeamento das instituições mineiras. Após a análise documental, realizamos a seleção das IES que fariam parte da pesquisa com base nos critérios: instituições que apresentam maior porcentagem para PcD na resolução referente a reserva de vagas, a instituição que tem o Núcleo de Acessibilidade e estudantes com deficiência na pós-graduação *stricto sensu* com matrículas ativas no ano de 2023. Por fim, realizamos entrevistas narrativas com os dois pró-reitores da pós-graduação, com duas coordenadoras do núcleo de acessibilidade das instituições e duas estudantes com deficiência da pós-graduação *stricto sensu*.

Com relação à análise documental, segundo Flick (2013), um dos primeiros passos, é a seleção daqueles documentos que serão relevantes para a pesquisa, os registros oficiais, que

foram possíveis de localizar, obtendo informações sobre o local de armazenamento e as possibilidades de acesso. Segundo o autor, deve-se considerar quem produziu os documentos, para quem e qual o seu propósito, visto que “os documentos são produzidos com um determinado propósito-por exemplo, para fundamentar uma decisão ou para convencer uma pessoa ou uma autoridade” (Flick, 2013, p. 125). Por meio desta técnica, é possível obter riquezas de informações, conhecer os avanços da compreensão social, sendo preciso considerar o contexto no qual ocorreu a escrita material (Sá-Silva, Almeida e Guindani, 2009; Junior, et al. 2021).

Desta forma, para o mapeamento das instituições foram analisadas as normativas das IES, como o regimento da pós-graduação, os editais de seleção para o curso de pós-graduação a que os estudantes participantes da pesquisa se encontravam vinculados. Bem como os documentos da instituição que envolvem a inclusão das PcD no ensino superior. As documentações referentes aos núcleos de acessibilidade também foram investigadas em seus respectivos sites institucionais. Além disso, foram enviados e-mails para as Pró-reitorias de Pesquisa e Pós-graduação de todas as IES mineiras, buscando identificar o número de PcD com matrículas ativas nos programas de pós-graduação.

Após a obtenção das informações relacionadas ao percentual de vagas reservadas para PcD, a existência do núcleo de acessibilidade e a quantidade de alunos com deficiência matriculados, a delimitação das instituições foi construída a partir destes critérios. Posteriormente a esse processo, selecionamos as IES nas quais realizamos as entrevistas.

Minayo e Costa (2018) afirmam que a utilização da entrevista “é destinada a construir informações pertinentes a determinado objeto de investigação” (Minayo e Costa, 2018, p.141). Os autores ainda ponderam que as informações advindas das entrevistas são “subjetivas”, visto que representam realidades distintas. A entrevista deve ser conduzida de maneira que atenda aos sujeitos e perspectivas distintas dos participantes da pesquisa.

O tipo de entrevista realizada nesta pesquisa foi a narrativa, que, segundo Flick (2013), tem como aspecto fundamental a apresentação pelos participantes, de relatos mais longos na forma de narrativas. As perguntas realizadas devem ser amplas e, ao mesmo tempo, específicas ao que se deseja. O objetivo da entrevista narrativa desenvolvida foi ter “acesso às experiências subjetivas dos entrevistados” (Flick, 2013, p. 117).

A escolha pela entrevista narrativa se pautou pela busca de acesso a “experiências subjetivas”, buscando compreender como a inclusão das PcD tem acontecido nas IES, a partir das experiências dos profissionais envolvidos na pesquisa e das experiências dos próprios estudantes.

A narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa por que o pensamento é narrativo é uma forma chave da experiência e um modo chave de escrever e pensar sobre ela (Clandinin; Connelly, 2011, p. 48).

A partir das entrevistas realizadas, tivemos em vista compreender os diversos aspectos que envolvem o acesso e a permanência das PcD nas IES selecionadas. Elaboramos uma estrutura básica de entrevista, em blocos temáticos, para orientar o seu desenvolvimento visando responder ao objetivo geral da pesquisa, por meio da escuta de diferentes vozes das instituições, e principalmente, buscando compreender ações, políticas e recursos de acessibilidade que impactam na formação dos pós-graduandos.

Depois das entrevistas, transcrevemos todos os diálogos, literalmente, e organizamos em arquivos essa versão, em sua forma original, para que pudéssemos trabalhar nessas narrativas na constituição da dissertação. Após a organização de tais dados, recorreremos à metodologia de análise proposta por Lüdke e André (2013) e à análise temática proposta Riessman (2008).

Lüdke e André (2013) destacam a importância de se organizar os dados de maneira sistemática. Isso começa com uma pré-análise, quando o material é revisado preliminarmente para identificar tópicos principais e direcionar a análise subsequente. Após esse momento, as informações são categorizadas, de maneira clara e coerente, sendo revisadas ao longo do processo para garantir a composição das categorias temáticas por informações excludentes. Além disso, as autoras enfatizam a importância de contextualizar os temas identificados, no material de pesquisa, com a revisão da literatura existente. Isso ajuda a interpretar os dados de forma mais profunda e a situar os resultados em um quadro teórico mais amplo.

Lüdke e André abordam que o pesquisador deve ter as ideias claras sobre as possíveis “direções teóricas do estudo e parte então para trabalhar o material acumulado, buscando destacar os principais achados da pesquisa.” (Lüdke e André, 2013, p. 56). A análise das informações seguirá ao nível macro, apoiando-nos no referencial que será continuamente reconstruído no desenvolvimento da pesquisa.

Para trabalhar todas as informações obtidas, as autoras orientam, em um primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, buscando tendências e padrões. Após esse momento, faz-se necessário reavaliar essas tendências e padrões até chegar ao nível de abstração mais elevado, relacionando as principais descobertas feitas nas entrevistas com o que já existe na literatura (Lüdke e André, 1986).

Em consonância com o que disseram Lüdke e André (1986), Riessman (2008) dirá que a análise temática utilizada na análise de narrativas e dados qualitativos, se concentra na identificação, análise e relato de padrões (ou temas) nos dados. O processo de identificação envolve a leitura atenta dos dados para identificar temas recorrentes. Um tema é um padrão significativo que captura algo importante sobre os dados em relação à questão de pesquisa e representa algum nível de significado nos dados.

Por meio da análise temática o pesquisador tem a possibilidade de sistematizar e organizar o conteúdo dos dados, destacando temas que revelam percepções valiosas sobre o fenômeno estudado.

Quadro 1 - Panorama síntese da análise das entrevistas com os pró-reitores

Fragmentos das narrativas		Tópicos de discussão
Pró-reitor A	Pró-reitor B	
“a estrutura que funcionamos aqui na pós-graduação é cada programa individualmente, ter uma grande autonomia, então toda parte da seleção e escolha dos candidatos e o acompanhamento cotidiano acontece através deles.”	“os alunos com deficiência na pós-graduação não utilizaram a cota para deficiente no ingresso, assim a pró-reitoria não fica sabendo da presença desses alunos.”	Acesso na instituição de ensino superior federais
“A permanência é realizada na maioria pelo Núcleo de Acessibilidade da instituição, a UPI, que garante condições de permanência para esses estudantes ao longo do curso.”	“A universidade tem se preparado para receber esses alunos, desde o ano passado, noto o ingresso de alunos cegos, por exemplo, na universidade não tinha piso tátil, o piso tátil foi instalado o ano passado em toda a universidade.”	Permanência na instituição de ensino superior federais
“Olha, nós não temos, uma dificuldade principal que chegou para nós fomos em duas ou três instâncias, eu acredito que muito em função, nem diria da falta de sensibilidade.”	“Hoje conversando com você nessa entrevista, percebo que a maior dificuldade da instituição é saber onde as pessoas com deficiência estão, para a gente saber o que precisamos oferecer.”	Dificuldades encontradas pelas IES

Fonte: Dados produzidos na pesquisa de campo, elaborado pela autora da pesquisa

Quadro 2 - Panorama síntese da análise das entrevistas com as coordenadoras do núcleo

Fragmentos das narrativas		Tópicos de discussão
Coordenadora A	Coordenadora B	
“Na pós-graduação, como o ingresso é organizado pelos próprios programas, o núcleo de acessibilidade apoia conforme o que os programas precisam, porque cada programa tem uma forma de ingresso.”	“Ocorre por meio de um formulário, uma solicitação e a partir desse formulário esse aluno é chamado para um atendimento, assim a gente escuta e identifica essas barreiras para ir propor um plano de apoio para ele.”	Acesso aos núcleos de acessibilidade
“Se um estudante da pós-graduação sente a necessidade de receber algum apoio ou suporte, dentro daquilo que oferecemos, fazemos a abertura do processo e analisamos aquilo que é possível.”	“A partir desse apoio a gente identifica as barreiras, quais são as barreiras? É o foco na barreira, na quebra de barreira, é uma deficiência física? Qual é essa deficiência? Como essa deficiência em interação com o ambiente.”	Permanência aos núcleos de acessibilidade
A maior dificuldade para o núcleo, enquanto espaço de atendimento desses alunos, é conseguir identificar os pós-graduandos que precisam do apoio, uma vez que nem todos que ingressaram nas pós-graduações nas IES nas vagas reservadas para os alunos com deficiência procuram esse suporte.		Dificuldades dos núcleos de acessibilidade

Fonte: Dados produzidos na pesquisa de campo, elaborado pela autora da pesquisa

Quadro 3 - Panorama síntese da análise das entrevistas com as estudantes com deficiência na pós-graduação *stricto sensu*

Fragmentos das narrativas		Tópicos de discussão
Aluna A	Aluna B	
“no final eu estava com uma pendência maior, com a aprovação ou não, se eu estava apta ou não a concorrer, mediante a essa vaga de PcD”	“na universidade até tinha as cotas voltadas para as PcD, mas eu acabei não concorrendo, entrei pela ampla concorrência”	Acesso dos estudantes com deficiência aos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i>
“Até o momento eu não vi necessidade de procurar o núcleo de acessibilidade, embora eu tenha algumas dificuldades de estudo,	“aqui na universidade eles me ofereceram uma lupa, na verdade, é uma régua que ela faz a ampliação”	Permanência dos estudantes com deficiência nos programas de Pós-graduação <i>stricto sensu</i>

como concentrar durante as aulas.”		
“Eu vejo que ainda tem um certo estigma para pessoas com deficiência na instituição, então eu, pelo menos, não afirmo com relação a todas as pessoas, falo da minha parte, a gente se esconde.”	“Eu percebo que a instituição, de uma forma geral, desde quando eu acionei a acessibilidade da universidade, eu pude ver que realmente ela é acessível, eu não conhecia esse lado ainda.”	Dificuldades encontradas pelos estudantes com deficiência

Fonte: Dados produzidos na pesquisa de campo, elaborado pela autora da pesquisa

Os dados citados no quadro possibilitam uma compreensão de como foram realizadas a análise das entrevistas com os diferentes participantes. A partir desses dados foi possível identificar aspectos do acesso e da permanência dos estudantes com deficiência na pós-graduação *stricto sensu* das instituições pesquisadas.

CAPÍTULO 2 - ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

Neste capítulo será realizada uma revisão sistemática visando obter informações sobre a presença de PcD na pós-graduação, assim optamos em realizar buscas de pesquisas relacionadas à temática em duas plataformas distintas: periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Brasil Scientific Electronic Library Online (Scielo).

2.1 PcD na pós-graduação: o que os periódicos apontam?

A reserva de vagas para PcD na pós-graduação, até recentemente, não era uma lei, sendo apenas uma recomendação dada pelo MEC. Assim, muitas universidades continuam em processo de adequação para possibilitar esse ingresso de forma mais efetiva. Por ser um fato recente nas IES, as discussões sobre a temática continuam começando a ser realizadas. Poucas são as produções acadêmicas de pesquisas e trabalhos.

A fim de conhecer as pesquisas realizadas sobre o tema, bem como identificar o conteúdo dos estudos, foram realizadas buscas nos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Brasil Scientific Electronic Library Online (Scielo). No momento das buscas, foi possível inferir que a maioria dos trabalhos desenvolvidos com relação ao ingresso de PcD no Ensino Superior estão relacionados aos cursos de graduação. Pelo fato do tema ser pouco explorado e pela pouca pesquisa na área, nenhum filtro, como período, áreas, idiomas, tipos de recursos, foram utilizados durante as pesquisas.

2.1.1 Modificações nos Programas de Pós-Graduação (PPG) para inclusão das PcD

A primeira busca foi realizada no dia 20 de setembro de 2023 no site de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para selecionar os trabalhos encontrados foram utilizados diferentes descritores, em seguida, a leitura dos títulos e por fim a leitura dos resumos.

A partir do uso do descritor “**ingresso de pessoas com deficiência na pós-graduação**”

foram encontrados oito trabalhos, sendo sete artigos e uma dissertação. Ao realizar a leitura dos resumos, apenas um atendia ao interesse da pesquisa, ou seja, estava relacionado aos cursos de pós-graduação. As demais pesquisas se referiam a cursos de graduação.

Ao utilizar os descritores **“pessoas com deficiência nos cursos de pós-graduação”** foram encontrados 50 artigos e 1 dissertação. Porém, por meio da leitura dos resumos foram evidenciados temas diversos que não condiziam com o objetivo desta pesquisa. Eram temas voltados para a formação de professores, educação básica e educação superior a nível de graduação.

Um aspecto observado nessa busca foi que as revistas nas quais os artigos se encontravam publicados, em sua maioria de pós-graduação, o que acreditamos justificar o maior número de artigos, mesmo não sendo sobre o assunto buscado, mais especificamente. Com o último descritor, três artigos que atendiam aos anseios da pesquisa foram localizados, sendo um deles semelhante ao localizado com o descritor anterior e dois repetiram com apenas uma alteração no subtítulo, visto que em um o título era **“Inclusão de um surdo na pós-graduação: uma análise a partir de registros autobiográficos”** e o outro **“Inclusão de um surdo na pós-graduação”**, mas sem o subtítulo. Contudo, ambos possuíam o mesmo conteúdo e autor.

Com o uso dos descritores **“acesso e permanência de pessoas com deficiência na pós-graduação”** foram localizados 11 artigos que se referiam a diferentes níveis educacionais, como a educação básica e a graduação, mas apenas um artigo se referia a nível de pós-graduação. Porém, esse mesmo artigo foi localizado duas vezes, aparecendo com o descritor usado anteriormente.

Ao utilizar os descritores **“alunos com deficiência nos programas de mestrado”** foram localizados 19 resultados, sem

do todos artigos, e, em sua maioria, relacionados à graduação, com pesquisas realizadas em dissertações e teses.

Utilizando os descritores **“alunos com deficiência nos programas de doutorado”** foram encontrados 12 resultados, sendo 11 artigos e 1 dissertação. Desses, dois artigos correspondiam ao objeto da pesquisa, PcD na pós-graduação, mais especificamente se referiam à participação de um aluno surdo em um curso de doutorado.

Outra forma de realizar a busca ocorreu com o uso do operador booleano **“and”**, visto que, dessa forma, podem aparecer novos resultados. Assim, com os descritores **“pessoa com deficiência and pós-graduação”**, na busca simples apareceu mais de 200 publicações com temas diversos. Optamos, então, neste caso, em utilizar o filtro, busca avançada, encontrando cinco artigos, mas nenhum correspondeu aos objetivos da pesquisa. Os artigos estavam

relacionados com a pesquisa de produções voltadas para a análise de dissertações e teses. Com os descritores “**inclusão and deficiência and pós-graduação**” foram localizados dois artigos que também não atenderam aos objetivos da pesquisa.

Ao final da busca neste banco de dados foram encontrados 101 resultados com temáticas diversas relacionadas às pessoas com deficiência e à educação especial tanto na Educação Básica quanto, no Ensino Superior, com relação à formação de professores para atuar com este público, entre outras temáticas. Entre os resultados localizados, muitos artigos e dissertações se repetiam ao utilizar os diferentes descritores. Após a leitura dos resumos, apenas quatro artigos atenderam o propósito da pesquisa, sendo referentes aos estudantes com deficiência na pós-graduação.

Quadro 4. Artigos relacionados a estudantes com deficiência na pós-graduação, selecionados no banco de dados da CAPES, no período de 2015 a 2023

Título	Autores	Ano de publicação
Deficiência visual e o acesso aos conteúdos textuais no Ensino Superior.	Nelma Sandes Galvao; Catiúscia Carvalho Silva Fraga; Cristina Severiana Santos	2015
A proposta de cotas e ações afirmativas do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo: do tédio à Melodia.	Ana Cláudia Marques; Ana Letícia de Fiori; Cibele Barbalho Assêncio; Fabiana de Andrade; Jacqueline Moraes Teixeira; Letizia Patriarca; Talita Lazzarin Dal Bó.	2016
Avaliação da satisfação de estudantes público-alvo da educação inclusiva em cursos de pós-graduação de universidades públicas.	Ana Paula Silva Cantarelli Branco; Maria Amélia Almeida.	2019
Inclusão de um surdo na pós-graduação: Uma análise a partir de registros autobiográficos.	Daniel Cícero dos Santos Barbosa; Wilmo Ernesto Francisco Junior	2023

Fonte: Informações de banco de dados, organizadas pela autora.

O artigo intitulado “Deficiência visual e o acesso aos conteúdos textuais no Ensino Superior” apresenta considerações sobre o Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior, no qual foram acompanhados “um aluno cego, doutorando do Programa de Pós-

Graduação em Educação da Faculdade de Educação; e dois alunos de Graduação, uma aluna com baixa visão matriculada no Curso de Pedagogia e uma aluna com deficiências múltiplas, matriculada no Curso de Serviço Social” (Galvão, et al., 2015, p. 143). Para alunos com deficiência visual, as necessidades educacionais envolvem prioritariamente áreas da locomoção, acessibilidade física, da comunicação e acessibilidade à informação. O artigo trata das adaptações realizadas nos textos escritos, realizados por um projeto de apoio aos alunos com Deficiência Visual de uma Universidade Pública da região Nordeste do Brasil.

O aluno de doutorado foi acompanhado durante o processo de construção da sua tese, sendo que a maior dificuldade encontrada foi conseguir tempo hábil para a conversão dos textos. Os professores deveriam disponibilizar os textos necessários para o aluno com pelo menos 15 dias de antecedência para passar pelo processo de torná-lo acessível. O desconhecimento dos professores em relação a todo o processo que envolvia a conversão dos textos como a digitalização, escaneamento e a transformação para a versão do Reconhecedor Óptico de Caracteres (OCR) dificultava o processo. Após a atuação do projeto, o aluno de doutorado conseguiu avançar na sua pesquisa e qualificar o seu projeto.

Por fim, o resultado do artigo evidenciou que as questões estruturais para a permanência dos alunos com deficiência no Ensino Superior nem sempre são garantidas. Visto que, a instituição não possuía funcionários técnico-administrativos para assumir o trabalho de converter o material para os alunos, sendo esse processo realizado por bolsistas do projeto. Nota-se, portanto, que a ausência de suporte para atender as necessidades educacionais dos alunos com deficiência pode levar à interrupção do seu processo de formação.

O artigo intitulado “A proposta de cotas e ações afirmativas do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo: do tédio à melodia” apresenta o impacto que a reserva de vagas teve na Universidade de São Paulo (USP). Desde 2013, os estudantes e professores do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Antropologia da Universidade de São Paulo (PPGA/USP) têm se mobilizado para a implementação de ações afirmativas nos cursos de mestrado e doutorado. Os autores afirmam que as políticas de cotas, aplicadas inicialmente em 2012 para os cursos de graduação, apresentaram resultados positivos, se avaliarmos o desempenho acadêmico dos alunos cotistas. Assim, nos programas de pós-graduação cresce o número de programas que têm adotado essa política.

Aliado a isso, “foi publicada pelo Ministério da Educação (MEC) a Portaria Normativa n.º 13, de 11 de maio de 2016, que dispõe sobre a indução de ações afirmativas na pós-graduação” (Marques, et al., 2016, p. 49/50). O Programa de Pós-Graduação em Antropologia

Social, partindo da sua autonomia, elaborou propostas para política de cotas, tendo consciência que as adequações não devem se limitar apenas no processo seletivo, mas em todas as etapas anteriores e posteriores à aprovação. Com essas mudanças, a comissão do programa de pós-graduação solicitou uma reformulação/alteração no processo seletivo, porém após meses o pedido foi arquivado, apenas em 2017 com diversas mobilizações e adesão de outros departamentos da Universidade ocorreu a implantação de cotas no edital. O artigo demonstra como alguns programas de pós-graduação das IES resistem na abertura da reserva de vagas em seu processo seletivo.

Porém, a proposta no PPGAS/USP inspirou outros programas de pós-graduação em antropologia social, a Unicamp, UFG, UFRGS implementaram ações afirmativas e a UFSCar irá implementar em breve. A proposta de cotas na pós-graduação não foi um sonho utópico e sim um produto pensado e lutado por um grupo pequeno de pessoas que buscaram solucionar uma “uma inadequação da universidade à sua função social” (Marques, et al., 2016, p. 53).

No artigo intitulado “Avaliação da satisfação de estudantes público-alvo da educação inclusiva em cursos de pós-graduação de universidades públicas” realizou-se um estudo com quatro universidades públicas, uma federal e três estaduais para analisar quais condições de acessibilidade eram oferecidas a este público. Participaram da pesquisa nove estudantes matriculados em curso de mestrado e doutorado no estado de São Paulo. Como resultado da pesquisa os alunos se mostraram insatisfeitos com as condições de acessibilidade arquitetônica e satisfeitos com os recursos metodológicos utilizados nas aulas e nas relações interpessoais com colegas e professores. A pesquisa concluiu que as Instituições de Ensino Superior promovem fatores que facilitam a permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial na universidade, mas ainda existem dificuldades para garantir que o espaço seja de fato inclusivo.

Um dado importante levantado nesta pesquisa diz respeito à falta de dados nas IES com relação à inclusão, impossibilitando entender a realidade deste público. Os autores destacam a dificuldade de mapear esses estudantes, tanto que duas IES ficaram de fora deste estudo pelo fato de não disporem de documentos internos que possibilitem esse levantamento. Isso quer dizer que: “a invisibilidade das ações oferecidas pelas instituições podem gerar falhas nos cursos superiores de pós-graduação *stricto sensu*” (Branco e Almeida, 2016, p. 64). Os dados referentes ao acesso e permanência geram estudos que possibilitam o conhecimento da efetivação das políticas públicas, das lacunas que precisam ser preenchidas e das ações que ainda precisam ser providenciadas.

O artigo intitulado “Inclusão de um surdo na pós-graduação: Uma análise a partir de

registros autobiográficos” analisa o processo de inclusão de um aluno surdo em um curso de mestrado no nordeste brasileiro, apontando um agravante, o fato de esse processo de inclusão ter ocorrido durante a pandemia de COVID 19. A língua portuguesa se torna um dos maiores obstáculos para a entrada dos alunos surdos no Ensino Superior, assim como ocorre nas demais etapas do ensino. O aluno relata que a entrada na graduação em Letras/Libras ampliou seu contato com a própria cultura surda, através da convivência com outros surdos que também realizavam o curso. Neste curso em específico, muitos docentes e discentes eram fluentes em Libras, as atividades não eram centradas na língua portuguesa, havendo ainda a disponibilização de intérpretes, o que foi enumerado como um dos pontos de destaques pelo aluno.

O ingresso na pós-graduação foi possível graças às políticas de cotas destinadas às PcD's, na universidade em questão ocorre desde 2018. Com relação à permanência no mestrado, o estudante surdo sentiu dificuldades, visto não haver professores ou alunos que tivessem conhecimentos de Libras. Assim, a presença do intérprete precisava ser constante

Embora fundamentais, o sistema de políticas afirmativas contribui tão somente com o acesso. O acesso, todavia, torna-se insuficiente caso as condições de permanência sejam obstáculos tão ou mais difíceis de superação. Logo, a diminuição das desigualdades depende igualmente de outras práticas e políticas que lidem com a permanência (Barbosa e Junior, 2023, p.12).

O desafio de possibilitar a permanência das PcD na pós-graduação ocorre em diversas esferas, desde a parte estrutural dos programas, como também na parte pedagógica, entendendo as especificidades e as adequações necessárias a cada estudante deficiente. No caso do aluno da pesquisa citada, a acessibilidade comunicacional foi um entrave. O isolamento que ocorreu na pandemia, essencial para salvar vidas, é vivido, constantemente, por muitas pessoas surdas. No entanto, a pandemia agravou ainda mais as dificuldades de socialização e comunicação. O artigo finaliza dando ênfase na falta do conhecimento da Libras pela sociedade em geral e aponta a presença do intérprete como condição fundamental para a permanência do estudante surdo na pós-graduação. A cota na pós-graduação é o fator que possibilita o acesso, enquanto o intérprete é o fator que possibilita a permanência.

2.1.2 Ausência de pesquisa sobre a inclusão das PcD na pós-graduação

No dia 20 de setembro de 2023 ocorreu a busca na base de dados da *Scielo*, a mesma realizada nos periódicos da CAPES. Visava localizar outras pesquisas na área, além de verificar se pouca produção relacionada a esta temática se repetiria. Os mesmos descritores foram mantidos e não houve uso de filtros. Com a utilização dos descritores “**ingresso de pessoas com deficiência na pós-graduação**” foi encontrado apenas um resultado, porém era o mesmo artigo encontrado no site da CAPES. Utilizando os descritores “**pessoas com deficiência nos cursos de pós-graduação**” “**acesso e permanência de pessoas com deficiência na pós-graduação**” “**alunos com deficiência nos programas de mestrado**” “**alunos com deficiência nos programas de doutorado**” não houve nenhum resultado.

Utilizando os descritores como o operador booleano “**pessoas com deficiência and pós-graduação**” foram encontrados nove artigos, no qual o único que correspondia com aos objetivos da pesquisa era o mesmo já selecionado. Os demais abordaram temas diversos, os mesmos encontrados nos periódicos da CAPES. Com os descritores “**inclusão and deficiência and pós-graduação**” o resultado encontrado foi semelhante ao anterior.

Quadro 5. Artigos relacionados a estudantes com deficiência na pós-graduação, selecionados no banco de dados da SciELO

Título	Autor	Ano
Avaliação da satisfação de estudantes público-alvo da educação inclusiva em cursos de pós-graduação de universidades públicas	Ana Paula Silva Cantarelli Branco; Maria Amélia Almeida.	2019

Fonte: Informações de banco de dados, organizadas pela autora.

A maioria dos artigos encontrados nos bancos de dados da CAPES e da *SCIELO*, que atende aos interesses desta pesquisa, parte do ano de 2016, momento em que houve a recomendação do MEC para as cotas. O único artigo datado anterior à recomendação do MEC é do ano de 2015, evidenciada a falta de verba na instituição para possibilitar a permanência dos alunos na pós-graduação, e, ainda, a falta de profissionais e materiais adaptados para possibilitar a permanência desses estudantes.

Em suma, a leitura dos artigos, selecionados nas duas plataformas, evidenciaram a necessidade de pesquisas relacionadas a PcD na pós-graduação, acentuando os aspectos que necessitam de mudanças para a possibilidade do ingresso deste público. Mostram, ainda, algumas fragilidades e a necessidade de eliminar as barreiras que impedem o acesso e a permanência das PcD na pós-graduação. As universidades devem adequar-se e de fato proporcionar meios para que este público ocupe o seu local de direito. São inúmeros desafios como a contratação de profissionais para atuar nos núcleos de acessibilidade, as adaptações necessárias das partes pedagógicas como atividades e textos, compreendendo as barreiras que cada aluno enfrenta.

Além disso, a adesão das reservas de vagas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* das IES torna imprescindível o desenvolvimento de ferramentas que possibilitem o levantamento de dados relacionados aos números de alunos que acessam os programas e quantos concluem seu curso neste nível de ensino. Esses dados poderão indicar as fragilidades da área, a fim de conhecer melhor essa realidade e possibilitar cada vez mais o seu avanço.

2.2 A nova lei para inclusão de PcD na pós-graduação *stricto sensu*

Durante o processo de escrita desta dissertação, mais especificamente no dia 13 de novembro de 2023, o presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei 5384/20, da deputada Maria do Rosário (PT-RS) e o substitutivo da relatora Dandara (PT-MG) que reforma a lei de cotas no ensino federal, em alteração da Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012. O texto da lei apresenta atualizações a permanência das reservas de vagas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, com mudanças em diversos pontos. Alguns desses pontos são: a diminuição da renda per capita familiar do candidato, adoção de novos critérios para o preenchimento das cotas, entre outras medidas.

Entre as mudanças propostas, as instituições federais de Ensino Superior precisam passar a promover políticas de inclusão de pretos, pardos, indígenas, quilombolas e **peessoas com deficiência** também nos programas de pós-graduação *stricto-sensu* (PPG), que abrangem cursos de mestrado e doutorado. Assim, o que desde 2016 era apenas uma recomendação dada pelo MEC e as pesquisas evidenciam as mudanças ocorridas nos programas de pós-graduação, agora passou a ser uma lei, efetivando, ampliando e reformulando ações na área. Com essa alteração, o acesso e a permanência dos grupos incluídos nas leis de cotas será mais discutido

e conseqüentemente esperam-se estudos na área, com a formulação de novas políticas públicas. As mudanças desta lei entrarão em vigor a partir do ano de 2024.

Com respaldo nesta lei, as IES passam a ter que se adequar, dentro da sua autonomia, ações afirmativas para possibilitar a inclusão de grupo minoritários, entre eles as PcD.

Art. 7º-B As Instituições Federais de Ensino Superior, no âmbito de sua autonomia e observada a importância da diversidade para o desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, promoverão políticas de ações afirmativas para inclusão de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação *stricto sensu* (Brasil, 2023).

O site oficial da CAPES, responsável pela expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) no Brasil, após a divulgação do sancionamento da lei 5384/20, divulgou uma entrevista com a presidente da CAPES, naquele momento, Mercedes Bustamante. Para a presidente da CAPES, a Lei de Cotas na Pós-Graduação apresenta obstáculos e oportunidades. “Os desafios incluem criar programas de pós-graduação acolhedores e preparados para melhorar as condições de acesso, permanência e conclusão”, afirma. No campo das oportunidades, a diversidade, para Mercedes Bustamante, é um diferencial e um potencial para inovação que contribuirá para dar respostas aos problemas mais complexos da sociedade. “Investir na diversidade, no público de estudantes, incluindo professores e pesquisadores, é fundamental para avançarmos nas fronteiras do conhecimento. Oferecer acesso à pós-graduação por meio de cotas é uma maneira de alcançar essa diversidade, além de assegurar o direito constitucional à educação para todas as pessoas”, destacou.

Apenas com uma recomendação dada pelo MEC em 2016, muitas IES se mobilizaram e possibilitaram mudanças para o acesso e permanência das PcD em seus PPG's, mas as instituições podiam acatá-las ou não. Ao se tornar lei, é obrigatório em todas as IES. Espera-se, que com a lei, mais ações sejam tomadas e todas as IES tenham aderido à mesma. A expectativa é, ainda, de que as condições de acesso e permanência sejam eficazes, com políticas públicas, ações afirmativas e programas sendo criados, além de possibilitar mais pesquisas e conhecimentos na área.

Outra mudança prevista para 2024 é um levantamento maior dos estudantes que integram a pós-graduação. Em 2024, a CAPES fará o Censo da Pós-Graduação, que permitirá uma análise mais precisa da realidade dos públicos que integram os cursos de mestrado e doutorado. Com este levantamento, poderão ser desenvolvidas ações de incentivo a políticas afirmativas, inclusive no novo Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), para o período de 2024 a 2028, que tem como tema principal a equidade étnico-racial, de gênero, social e

regional. Essa ação é algo que as pesquisas têm apontado como lacuna, a falta de dados completos, em especial, a falta de dados das PcD.

As cotas são essenciais para que o Ensino Superior brasileiro tenha diversidade, não privilegiando um grupo, mas reconhecendo que as desigualdades estruturais do Brasil impedem que muitas pessoas estejam nesses espaços. A ampliação das políticas afirmativas e cotas para a pós-graduação se apresenta como um novo alcance que as ações na área irão chegar, no qual todos os grupos contemplados terão mais condições de prosseguir na pós-graduação do Brasil. Para o público estudado nesta pesquisa, PcD, essa lei virá como possibilidade para que a condição de acesso e permanência seja efetivada e discutida.

CAPÍTULO 3 - AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR MINEIRAS: conhecendo a inclusão das PcD na pós-graduação *stricto sensu* nessas instituições

Neste capítulo, será evidenciado o mapeamento realizado nas IES federais do estado de Minas Gerais, para levantar diferentes informações como: instituições que apresentam maior porcentagem para PcD na resolução referente à reserva de vagas, ter o Núcleo de Acessibilidade e também estudantes com deficiência na pós-graduação *stricto sensu* com matrículas ativas no ano de 2023. A partir da realização deste mapeamento, foram selecionadas as instituições que atenderam aos critérios da pesquisa para a realização da entrevista.

3.1 Análise das onze Instituições de Ensino Superior mineiras

Visando levantar as instituições que possuem unidades de apoio a PcD's, foi feito um mapeamento sistemático. A utilização deste instrumento na pesquisa permite um estudo primário, através da reunião de diferentes informações e dados iniciais sobre determinado assunto ou área do conhecimento (Motta; Basso; Kalinke, 2019). Rocha, Nascimento e Nascimento (2019, p. 3) abordam que “esse mapeamento é um conjunto concreto de dados e conhecimentos sobre um determinado assunto”. Além disso, auxilia o pesquisador no entendimento do seu objeto de estudo (Rocha; Nascimento e Nascimento, 2018).

Para a realização do mapeamento foi necessário estabelecer uma delimitação referente a quais IES seriam pesquisadas. No Brasil, o número de IES mantidas pelo governo federal nas cinco regiões (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul) são equivalentes a 63 (sessenta e três). Assim houve a seleção de uma região e de um estado, visando uma maior delimitação da pesquisa. A escolha das IES por região e estado ocorreu com base nos seguintes critérios: região que apresentou um número elevado de PcD, seguido do Estado com maior número de instituições de ensino superior.

Nesse sentido, a região escolhida para realizar a pesquisa foi a sudeste, visto que segundo o Plano Nacional de Saúde (PNS), de 2019, é a segunda região com maior número de pessoas PcD, sendo a região Nordeste a primeira. Na sequência, o estado selecionado foi Minas Gerais, visto que, apresenta o maior número de universidades federais do Brasil, das 63 (sessenta e três) universidades, 11 (onze) estão neste estado, correspondendo a 18%. As instituições federais mineiras são a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Lavras (UFLA), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ),

Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri (UFVJM), Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL) e Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI).

As onze universidades federais localizadas no estado de Minas Gerais foram analisadas, em um primeiro momento, para a partir dos critérios estabelecidos: instituições que apresentam maior porcentagem para PcD na resolução referente a reserva de vagas, ter o Núcleo de Acessibilidade e também estudantes com deficiência na pós-graduação *stricto sensu* com matrículas ativas no ano de 2023, uma nova seleção seja realizada. Assim, foram selecionadas as instituições de ensino superior que fizeram parte de um segundo momento da investigação, visando um trabalho mais aprofundado referente ao acesso e permanência de PcD nos seus programas de pós-graduação.

Coube-nos indagar se as mudanças no cenário universitário têm realmente possibilitado o ingresso de estudantes com deficiência nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Além disso, questionamos se após o ingresso, durante o percurso acadêmico, o apoio para a conclusão do curso permanecia; se teve ocorrência de evasão, trancamento e afastamento, buscando mapear os possíveis motivos.

Inicialmente foram estudados documentos referentes às reservas de vagas para o PcD nos programas de pós-graduação, os editais, os decretos e as resoluções específicas. Buscamos conhecer as unidades de inclusão destas instituições superiores e a quantidade de PcD na pós-graduação. A realização desse levantamento ocorreu por meio de buscas de informações na internet, acessando a página de cada universidade para melhor compreensão do objeto de estudos. As informações obtidas foram localizadas através dos sites das Instituições de Ensino Superior e o contato ocorreu via e-mail, além do telefone da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, quando necessário.

Para a realização desse mapeamento, os seguintes critérios foram considerados: instituições que apresentam maior porcentagem para PcD na resolução referente à reserva de vagas; instituições que têm o Núcleo de Acessibilidade e a presença estudantes com deficiência na pós-graduação *stricto sensu* com matrículas ativas no ano de 2023. Assim, houve uma seleção entre as 11 universidades mineiras de 2 universidades, constituindo o corpus da pesquisa.

Optou-se por realizar o mapeamento, com o estabelecimento dos critérios de reservas de vagas, núcleos de acessibilidade e estudantes PcD's, citados acima, para selecionar as instituições superiores federais mineiras e os participantes da pesquisa, que

foram entrevistados na segunda etapa da pesquisa. A partir da seleção das instituições, esperava-se obter informações consistentes e que poderão contribuir para estudos na área.

3.1.1 As reservas de vagas nas IES

Por meio do mapeamento das instituições que atendem estudantes PcD's, foram estudadas as suas resoluções afeitas ao objeto de estudos. As resoluções das instituições de ensino superior, são documentos emitidos pelos órgãos colegiados, como os conselhos universitários, com o objetivo de estabelecer normas, diretrizes e regulamentos. Por meio deste documento, é realizada a tomada de decisão em diversos assuntos administrativos, pedagógicos, dentre outros âmbitos, como a criação e/ou exclusão de cursos; processos seletivos; critérios para concessão de bolsas e auxílios financeiros. Nesse sentido, as regras, as normas, os regimentos e demais documentos são reguladores da vida acadêmica, administrativa, política e funcional.

As resoluções analisadas nesta pesquisa se referem à reserva de vagas para os públicos minoritários. Essas resoluções, geralmente, são intituladas com os seguintes dizeres “Dispõe sobre a Política de Ações Afirmativas para inclusão de pessoas negras, indígenas e pessoas com deficiência na Pós-Graduação *stricto sensu* na Universidade Federal...”. Para atender aos anseios desta pesquisa foram buscados apenas aspectos referentes à PcD, compreendendo como cada resolução abordava as porcentagens de vagas destinadas a este público.

Nas páginas oficiais na internet de cada IES é possível localizar uma gama de informações. A partir das resoluções, que se encontram relacionadas (Quadro 3) foram localizadas as universidades que possuem reserva de vagas para o acesso das PcD na pós-graduação *stricto sensu*. Alguns aspectos foram analisados, como: o ano em que a pós-graduação de cada instituição aderiu à reserva de vagas, pressupondo que naquelas que aderiram há mais tempo, talvez o avanço em relação à permanência seja maior, visto que teriam mais experiência com a entrada desse público. Nas resoluções são tratadas as porcentagens que devem ser destinadas para cada público contemplado nas reservas de vagas. Em sua maioria, esta reserva é feita para pessoas negras (pretas e pardas), indígenas e Pessoas com Deficiência.

Quadro 6 - Resoluções das 11 IES referente a reserva de vagas na pós-graduação *stricto sensu*, ano e percentual

Instituições	Ano da resolução	Percentual e características da reserva de vagas destinadas a PcD
Universidade Federal de Alfenas	2022	Pelo menos 10% (dez por cento) das vagas serão reservadas para pessoas negras, indígenas, quilombolas, refugiadas, ciganas, com deficiência , em situação de vulnerabilidade socioeconômica e trans (transgêneros, transexuais e travestis), bem como para a permanência de mulheres.
Universidade Federal de Itajubá	_____	Não possui normativa que regulamenta a reserva de vagas para Pessoas com Deficiência na pós-graduação.
Universidade Federal de Juiz de Fora	2021	No primeiro ano de aplicação serão reservados 30%, sendo aumentado anualmente até chegar a 50% no quinto ano de sua aplicação.
Universidade Federal de Lavras	_____	Não possui normativa que regulamenta a reserva de vagas para Pessoas com Deficiência na pós-graduação.
Universidade Federal de Minas Gerais	2017	Serão publicados anualmente editais específicos com a oferta mínima correspondente a uma vaga. Os editais serão postados nos processos seletivos de cada programa de pós-graduação da instituição, intitulado “edital suplementar”
Universidade Federal de Ouro Preto	2018	10% das vagas ofertadas serão para preenchimento de candidatos que se autodeclaram com deficiência
Universidade Federal de São João del-Rei	2022	5% para candidatos (as) com deficiência
Universidade Federal do Triângulo Mineiro	2017	10% (dez por cento) das vagas para negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência
Universidade Federal de Uberlândia	2017	5% para pessoas com deficiência
	2021 (atualizada)	
Universidade Federal de Viçosa	2018	20% a 50% das vagas oferecidas por edital para acesso de candidatos negros, de candidatos indígenas e de candidatos com

		Deficiência
	2019 (atualizada)	Permanece a mesma porcentagem; A proporção de vagas ofertadas para pessoas com deficiência, em relação ao total de vagas reservadas, deverá ser igual à proporção de pessoas com deficiência na população no Estado de Minas Gerais, segundo o último Censo do IBGE.
Universidade Federal dos Vales de Jequitinhonha e Mucuri	2017	Para o acesso de pessoas com deficiência, serão incluídas nos editais de seleção, no mínimo, uma vaga suplementar em cada curso de Mestrado Acadêmico, Mestrado Profissional e Doutorado da UFVJM.
	2018 (atualizada)	Será reservado percentual de 5% das vagas em cada curso de pós-graduação <i>stricto sensu</i> da UFVJM, na forma de vagas suplementares, para pessoas com deficiência. Será incluída 01 (uma) vaga suplementar reservada às pessoas com deficiência para o processo seletivo, cuja oferta de vagas for inferior a 20 (vinte).

Fonte: Informações dos editais das IES, organizadas pela autora.

O estudo das resoluções relacionadas aos aspectos voltados a Pessoas com Deficiência na pós-graduação *stricto sensu* demonstra como cada instituição trata, de forma geral, o ingresso desse público. Em 2016, as instituições superiores mineiras incluíram a reserva de vagas nos programas de pós-graduação *stricto-sensu*, através da Portaria n.º 13, de 11 de maio de 2016 e fomentou as discussões a partir do envio para as universidades de uma recomendação para serem criadas propostas de inclusão nos programas, incluindo as PcD,

Art. 1º As Instituições Federais de Ensino Superior, no âmbito de sua autonomia e observados os princípios de mérito inerentes ao desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, terão o prazo de noventa dias para apresentar propostas sobre inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação (Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado), como Políticas de Ações Afirmativas (MEC, 2016).

Algumas instituições de ensino superior, como a Universidade de São Paulo, mesmo sem apresentar especificamente quais propostas deveriam ser apresentadas pelos programas, nem determinar obrigatoriedade para as reservas de vagas, adotaram essa medida em 2013

no Programa de Pós-Graduação do Departamento de Antropologia (Marques, et al., 2016). No entanto, uma maior mobilização em relação ao acesso e a permanência de PcD nos programas de pós-graduação, nas Instituições Federais de Ensino Superior, como políticas de ações afirmativas, somente ocorreu, por meio da Portaria n.º 13.

A UFMG, a UFTM, a UFU e a UFVJM foram as primeiras instituições que adotaram as reservas de vagas em seus programas, no ano de 2017, algumas como a UFU e UFVJM já possuem uma versão atualizada destas resoluções, apresentando alterações. Enquanto, a UFSJ e a UNIFAL foram as instituições que aderiram às reservas de vagas em seus programas mais tardiamente, em 2022.

Cabe destacar, que ao longo deste mapeamento foi observada a diferença da adoção das reservas de vagas entre essas instituições selecionadas e se essas datas interferiam no processo de acesso e permanência das PcD. Em contrapartida, a UNIFEI e a UFLA ainda não possuem uma resolução destinada à reserva de vagas para a pós-graduação. Ou seja, não possuem política de reserva de vagas para alunos com deficiência na pós-graduação. Na UFLA, os editais preveem apenas condições especiais para participação nos processos seletivos e ações voltadas para o suporte às PcD, enquanto na UNIFEI, o documento para reserva de vagas está em processo de aprovação nas instâncias superiores e sua posterior implementação. Mesmo sem a reserva de vagas, com a resolução voltada a esses aspectos, as instituições contam com PcD em seus programas de pós-graduação.

Com relação à porcentagem/quantidade das vagas reservadas existem algumas variações e especificidades. Pode-se observar que, no geral, as instituições destinam 5% ou 10% das vagas oferecidas nos programas de pós-graduação para negros (pretos e pardos), indígenas e Pessoas com Deficiência. Algumas instituições, abordam a reserva de vagas de uma forma geral, com porcentagens iguais para todos os públicos enquadrados na resolução, como a UNIFAL e a UFJF,

Art. 8º O número de vagas oferecidas em cada processo seletivo deverá ser fixado no edital, observando-se, em qualquer caso, que pelo menos 10% (dez por cento) das vagas serão reservadas para o público enquadrado nesta Resolução (UNIFAL, 2022, p.3).

A implantação do percentual estabelecido no *caput* deste artigo deverá se dar de maneira progressiva de forma que no primeiro ano da aplicação desta norma atinjam-se no mínimo 30%, aumentando-se esse valor anualmente em 5 pontos percentuais até atingir o percentual pleno definido no *caput* no quinto ano de sua aplicação (UFJF, 2021, p. 4).

Outras instituições, apresentam essas divisões delimitadas nas resoluções, com as porcentagens exatas para cada público, como a UFOP, UFSJ e a UFU,

3.1. Em atendimento à Portaria Normativa MEC n.º 13/2016, deverão ser reservadas pelo menos 10% das vagas ofertadas no processo seletivo para candidatos que se autodeclararem negros (pretos e pardos) ou indígenas e 10% das vagas ofertadas para preenchimento por candidatos que se autodeclararem com deficiência (UFOP, 2018, p. 3/4).

Art. 9º De todas as vagas ofertadas em cada processo seletivo, em número fixado em edital, devem ser reservados:

I– (20%) vinte por cento para candidatos(as) pretos(as) e pardos(as);

II– (5%) cinco por cento para candidatos(as) indígenas e quilombolas;

III– (5%) cinco por cento para candidatos(as) com deficiência; e

IV– (5%) cinco por cento outras categorias de vulnerabilidade social (UFSJ, 2022, p. 4).

Art. 5º O número de vagas oferecidas em cada processo seletivo será fixado no edital, observando-se, em qualquer caso, que pelo menos vinte por cento (20%) das vagas serão reservadas para pretos, pardos e indígenas, e cinco por cento (5%) para pessoas com deficiência (UFU, 2027, p.2).

A UFJF, no ano de 2021, conforme o edital, começaria com 30% de vagas reservadas na intenção de ampliar ao longo dos anos até chegar a 50%. Na resolução da UFMG, a porcentagem não é quantificada de maneira geral, mas é informado que serão lançados editais específicos com a oferta mínima de vagas. O edital específico citado na resolução é intitulado “edital complementar” nas páginas dos programas de pós-graduação e destina suas vagas para indígenas e pessoas com deficiência, postado em datas diferentes do edital regular. No edital complementar não é apontada a porcentagem, mas o número de vagas que normalmente são duas (2) vagas.

Por fim, a UFVJM instituiu o mínimo de uma (1) vaga suplementar para PcD quando a oferta de vagas for inferior a vinte (20). Com relação à porcentagem/quantidade, as instituições que destinam um número maiores são a UFJF (30% até chegar a 50%) e a UFV (20% a 50%).

Um último aspecto percebido durante a análise das resoluções se refere a quantidade de vezes que o termo deficiência aparece ao longo do documento, com informações voltadas para este público e sobre o ingresso e a permanência. Ao utilizar o recurso de pesquisa em documento, do Microsoft Word, teclando Ctrl+f, quando aparece uma caixa na parte superior do documento, foi possível realizar buscas específicas segundo os termos específicos. Nesse sentido, a palavra deficiência é a mais abrangente a ser utilizada, visto que os termos variam de Pessoas com Deficiência, alunos com deficiência, discente com deficiência, a instituição que menos citou esse público, na resolução pesquisada, foi a UFJF, aparecendo apenas uma vez

Art. 2º Os processos seletivos para ingresso nos cursos de mestrado e doutorado da UFJF deverão prever reserva de vagas para os grupos previstos abaixo, que serão

tratados em conjunto e indistintamente ao longo desta resolução:

I-Negros;

II-Povos e comunidades tradicionais;

III - Pessoas trans (transgêneros, transexuais e travestis);

IV-Pessoas com deficiência (PcD);

V-Pessoas refugiadas, solicitantes da condição de refugiados e imigrantes humanitários. (UFJF, 2021, p. 3/4)

A UFVJM, na versão atualizada de 2018, a palavra deficiência aparece 34 vezes ao longo do documento. Algumas das citações foram,

III–pessoa com deficiência: aquela que atender às determinações estabelecidas nas Leis Federais n.º 7.853/1989 e n.º 12.764/2012, bem como nos Decretos Federais n.º 3.298/1999 e n.º 5.296/2004 (UFVJM, 2018, p.1).

Art. 28. Será reservado percentual de 5% das vagas em cada curso de pós-graduação *stricto sensu* da UFVJM, na forma de vagas suplementares, para pessoas com deficiência (UFVJM, 2018, p. 8).

Art. 30. O candidato inscrito para concorrer às vagas reservadas às pessoas com deficiência, deverá, no ato da inscrição, informar a deficiência da qual é portador, se necessita de condições especiais para a prova, conforme definido no edital de seleção (UFVJM, 2018, p. 9).

Art. 31. Em nome da isonomia entre os candidatos, poderá ser concedido tempo adicional de 1 (uma) hora para a realização das provas, caso tal recomendação seja decorrente de orientação específica e contida no laudo médico enviado pelo candidato ou em parecer emitido por profissional de saúde especializado na área de deficiência do candidato e desde que tal profissão, seja regulamentada (UFVJM, 2018, p. 9).

Art. 44. A heteroidentificação de aspectos fenotípicos de negros (pretos e pardos), a verificação de documentação da condição indígena ou de pessoa com deficiência serão realizadas apenas uma vez, sendo válidas enquanto perdurar o vínculo do discente nos cursos de pós-graduação da UFVJM (UFVJM, 2018, p. 12).

Assim, quanto mais aparece a palavra “deficiência” no documento, maiores são as informações sobre o acesso e a permanência das PcD na instituição, com maiores detalhamento do processo seletivo, das documentações necessárias, entre outros aspectos específicos para esse público. As informações, além das reservas de vagas, são referentes ao ingresso, informando quais procedimentos realizar no ato da inscrição, solicitando os documentos necessários que comprovem a deficiência, informações referentes à Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID). Alguns documentos trazem informações sobre o tempo adicional concedido no momento da prova, e sobre a comissão que irá apurar as informações concedidas. Além disso, como o caso da UFV, há a informação sobre o atendimento realizado pelo núcleo de acessibilidade que irá acolher este estudante, sendo uma informação importante para o documento. Quando a resolução contém esses detalhamentos, o edital, provavelmente, terá mais informações para a PcD ter contato e conseguir realizar suas inscrições.

3.1.2 Espaço onde são oferecidos serviços para a permanência

As mudanças necessárias para a inclusão das PcD no ensino superior foram e ainda são intensas, acontecendo ao longo dos anos. As legislações universitárias, as políticas públicas têm se adequando para receber os diversos sujeitos nestes espaços, ainda com muitos desafios para serem superados. Os núcleos de acessibilidade fazem parte dessa adequação e das mudanças ocorridas nesse meio, com o objetivo de garantir a permanência das PcD nesses espaços e destinados a atender estudantes com deficiência nas instituições superiores, tanto nos cursos de graduação quanto na pós-graduação.

§ 5º Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência (Brasil, 2011, p.2).

Para possibilitar a permanência desses estudantes são disponibilizados diversos serviços, consoante as diferentes necessidades. As instituições de ensino superior, a partir das legislações específicas, criaram esses espaços em suas dependências.

[...] A constituição de espaço físico, com profissional responsável pela organização das ações, articulação entre os diferentes órgãos e departamentos da universidade para a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área. Os núcleos deverão atuar na implementação da acessibilidade às pessoas com deficiência em todos os espaços, materiais, ações e processos desenvolvidos na instituição. As ações desenvolvidas pelo núcleo deverão integrar e articular as demais atividades da instituição, como os projetos de pesquisa, estudo, intercâmbio, cooperação técnico-científica e extensão e ensino para inclusão educacional e social das pessoas com deficiência. (Brasil, 2008)

Esses espaços contam com diversas ferramentas materiais e tecnológicas que auxiliam na aprendizagem individual de cada aluno com deficiência. Além disso, esse é um local onde o professor da instituição pode se direcionar para sanar dúvidas referentes ao estudante presente em suas aulas. Também, é um espaço de preparação para os desafios que surgem ao longo do semestre. E, ainda, os núcleos de acessibilidade contam com um serviço denominado monitoria inclusiva ou monitoria especial. A “monitoria Inclusiva” é entendida como “um recurso pedagógico de apoio ao ensino, que possibilita o acompanhamento individual do aluno com Necessidades Educacionais Específicas-NEE, no que se refere ao conteúdo do currículo (UFTM, 2021).

A monitoria inclusiva é fundamental no processo de permanência da PcD no ensino superior, visto que o aluno recebe atendimento individualizado, com objetivo de atender a

sua singularidade com estratégias pedagógicas pensadas para atender suas especificidades (Castoldi, Negrão e Ferenc, 2023). Os monitores inclusivos são alunos da instituição de ensino superior que tenham cursado a disciplina, tendo adquirido conhecimento, contribuirá para o atendimento do estudante com deficiência (Corrêa, Silva e Silva; 2023). Cada IES adota estratégias diferenciadas para a monitoria inclusiva,

A partir das suas demandas, organizam as atividades da monitoria inclusiva de maneiras diferenciadas, pois, ao passo que essa ação compreende a organização de recursos didáticos, o ambiente educacional e as práticas de ensino, torna-se possível ao monitor inclusivo ter uma visão ampla sobre as estratégias para a superação das barreiras de acesso aos espaços, recursos e atividades de ensino (Corrêa, Silva e Silva, 2023, p.47).

A monitoria inclusiva é uma prática ainda recente nas IES,

É relevante ressaltar que a monitoria inclusiva se trata de uma atividade de inserção recente nas práticas do ensino superior e, portanto, as funções e as possibilidades que podem ser oferecidas por esse serviço precisam ser reconhecidas para que o professor, o estudante e o monitor inclusivo atuem de maneira colaborativa, a fim de promover o desenvolvimento do discente que se beneficia desse serviço (Corrêa, Silva e Silva, 2023, p.49).

Assim, é compreendido que os núcleos de acessibilidade disponibilizam diferentes atividades para possibilitar a permanência das PcD no ensino superior. O quadro 4 corresponde aos núcleos de acessibilidade das universidades federais mineiras, bem como aos anos de sua criação e o site onde é possível conhecê-los.

QUADRO 7 - Núcleos de Acessibilidade das Universidades Federais Mineiras

Instituições	Sigla	Site
Universidade Federal de Alfenas	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI)	https://www.unifal-mg.edu.br/prace/nai-nucleo-de-acessibilidade-e-inclusao/
Universidade Federal de Itajubá	Núcleo de Educação Inclusiva (NEI)	https://nei.unifei.edu.br/
Universidade Federal de Juiz de Fora	Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI)	https://www2.ufjf.br/nai/
Universidade Federal de Lavras	Programa de Apoio a Discentes com Necessidades Educacionais Específicas (PADNEE)	https://praec.ufla.br/en/acessibilidade-ufla-2/padnee

Universidade Federal de Minas Gerais	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI)	https://www.ufmg.br/nai/o-nai/
Universidade Federal de Ouro Preto	Coordenadoria de Acessibilidade e Inclusão (CAIN)	https://cain.ufop.br/
Universidade Federal de São João del-Rei	Setor de inclusão e acessibilidade (SINAC)	https://ufsj.edu.br/incluir/sala_de_recursos.php
Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Setor de Acessibilidade (SEACE)	https://www.uftm.edu.br/proace/setor-de-acessibilidade
Universidade Federal de Uberlândia	Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (DEPAE)	http://www.depae.prograd.ufu.br/
Universidade Federal de Viçosa	Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas (UPI)	https://upi.ufv.br/
Universidade Federal dos Vales de Jequitinhonha e Mucuri	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NACI)	http://www.ufvjm.edu.br/proace/naci.html

Fonte: Informações dos sites das IES, organizadas pela autora.

Com base no quadro acima, todas as IES's mineiras possuem núcleos de acessibilidade, cada uma com nomes e siglas específicas. Mas, todas com o objetivo de construir e implementar políticas de ações afirmativas para pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Altas Habilidades e Superdotação no âmbito dos cursos de graduação e pós-graduação, como detalhado nos respectivos sites. Dessa forma, esses núcleos apresentam como proposta melhorar e até mesmo possibilitar as condições de acesso e permanência das pessoas com deficiência no interior das instituições. O corpo técnico administrativo das instituições também é atendido por essas unidades.

Após a realização de um estudo minucioso em cada site, foram identificadas semelhanças quanto aos serviços prestados pelos núcleos de acessibilidade, como a

missão/objetivos, a identificação das equipes de trabalho, editais para contratação de monitorias inclusivas, materiais com informações referentes à inclusão, orientações para os docentes e vídeos com diversas informações. Algo importante a ser destacado é o fato de todos os sites disponibilizarem as legislações alusivas à inclusão de PcD ao longo dos anos.

Alguns sites contêm informações específicas ou com maior detalhamentos que evidenciam um diferencial, como Coordenadoria de Acessibilidade e Inclusão (CAIN), o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) e a Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas (UPI). Esses contam com diferentes serviços, os quais serão detalhados nos próximos parágrafos. Caso os demais núcleos realizem os mesmos procedimentos, estas informações não se encontram descritas nos *sites* de maneira explícita.

Na página da CAIN da Universidade Federal de Ouro Preto, são informados os serviços disponibilizados durante os processos seletivos com a equiparação de salas especiais para o atendimento das especificidades de cada deficiência. Nela há dois tipos de *Podcast* produzidos pelos estudantes e servidores da UFOP. Um deles é intitulado “Incluindo história”, que aborda a diversidade e inclusão no ensino superior. Nele diversas histórias são contadas, entre elas a do núcleo de acessibilidade. E um segundo *podcast* intitulado “Provocações”, que faz parte do Trabalho de Conclusão de Curso do estudante de jornalismo Domingos Gonzaga. Neste *podcast* é discutido ao longo dos episódios a acessibilidade na cidade de Ouro Preto, com histórias contadas que evidenciam como a cidade “não enxerga as pessoas com deficiência” (Bravin⁴, 2019). A criação deste *Podcast* é um diferencial do site, que possibilita relatos com diferentes olhares para as PcD, além de informar e colocar o assunto em discussão para além do campus.

O Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) conta com um serviço chamado “Locomove UFMG” com o oferecimento de transporte acessível para os estudantes com deficiência que encontram dificuldades de locomoção entre os prédios do campus ou até mesmo em viagens programadas pelo professor. A Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (DEPAE) da Universidade Federal de Uberlândia disponibiliza uma opção chamada no site “Ferramenta de Acessibilidade” que conta com inúmeros aplicativos que auxiliam pessoas com deficiência em suas singularidades. Como exemplo, o DOSVOX para deficiente visual, o Hand Talk para deficiente auditivo, o Autismo Projeto Integrar para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

⁴ É professora adjunta do Departamento de Jornalismo da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

Outro site que se destaca entre as universidades analisadas é a Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas (UPI) da Universidade Federal de Viçosa, na qual possui um espaço para os docentes se prepararem e se informar sobre as diversas condições que os estudantes apresentam. No site, também há uma ferramenta de perguntas e respostas com diversas informações em relação aos atendimentos disponibilizados aos alunos na Pós-Graduação, participantes principais desta pesquisa, o que não foi localizado nas páginas dos outros núcleos. Questões referentes à dilação de tempo para concluir a pós-graduação não são evidenciadas, visto que os prazos são determinados pelo Regimento de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (nas resoluções e editais), que falam apenas do prazo ideal para todos. Caso algum estudante tenha necessidade de ampliar esse prazo, o mesmo deve apresentar justificativas.

A UPI também não oferece suporte pedagógico para realização da disciplina, nem para escrita da dissertação/tese, visto que são necessários conhecimentos específicos. Os recursos disponíveis para a esses estudantes são tradutores/intérpretes de Libras/Língua Portuguesa, tempo ampliado para a realização de avaliações, adequação de mobiliários, espaços físicos da Instituição, entre outros.

Enfim, pelo estudo realizado nas páginas dos núcleos de acessibilidade das IES's mineiras, é perceptível o empenho desses espaços em atender as Pessoas com Deficiência em seus cursos, além do corpo administrativo e professores. Encontrar espaços com profissionais capacitados para lidar com as diferentes deficiências e buscam a permanência desses estudantes é essencial nesse processo. Como essas informações não se encontram disponíveis em todos os sites dos núcleos, durante as entrevistas, na segunda fase, tais questões foram aprofundadas, buscando entender quais são os serviços disponibilizados para alunos da pós-graduação das instituições selecionadas, visando compreender a contribuição desse aspecto na sua formação.

3.1.3 Quantidade de Pessoas com Deficiência nos programas de pós-graduação *stricto sensu*

As mudanças que ocorrem no cenário educacional são confirmadas com o ingresso de PcD no ensino superior e com a possibilidade de alcançarem níveis mais elevados de ensino, como a pós-graduação. As reservas de vagas, os núcleos de acessibilidade são exemplos das transformações ocorridas para o acesso e a permanência e tornado a presença de estudantes com deficiência uma realidade. Com essas mudanças, se torna imprescindível ter conhecimento das quantidades de alunos que estão adentrando nos programas. Foram

buscados estudantes com deficiência que estão cursando a pós-graduação *stricto sensu* que estivessem cursando no momento da realização da pesquisa, ou seja, estudantes com matrículas ativas no ano de 2023.

Foram consultados diversos sites como o Censo da Educação Superior (MEC), da CAPES e até mesmo o site das instituições mapeadas, a fim de localizar o número de PcD na pós-graduação *stricto sensu*, porém esses dados não foram localizados. Dessa forma, um e-mail foi enviado para a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação de cada instituição, explicando os objetivos da pesquisa e a necessidade de obter esses dados para o andamento da pesquisa. Nesse primeiro momento foram fornecidos apenas a quantidade de alunos que se encontravam ativos nos programas de pós-graduação das instituições no ano de 2023, sem a divulgação dos nomes dos alunos ou a área que estavam cursando. Os detalhes serão informados na segunda etapa da pesquisa, junto às instituições selecionadas para a realização das entrevistas.

Quadro 8 - Quantidade de Pessoas com Deficiência nos programas de pós-graduação *stricto sensu*

Instituição	Mestrado	Doutorado	Total
Universidade Federal de Alfenas	12	Não tem curso de doutorado nessa IES	12
Universidade Federal de Itajubá	4	Não tem curso de doutorado nessa IES	4
Universidade Federal de Juiz de Fora	13	4	17
Universidade Federal de Lavras	Não responderam o e-mail enviado.		
Universidade Federal de Minas Gerais	26	11	37
Universidade Federal de Ouro Preto	Não informou se eram alunos do mestrado ou doutorado		2
Universidade Federal de São João del-Rei	4	1	5

Universidade Federal do Triângulo Mineiro	A instituição desta instituição possui dados desses alunos apenas na graduação.		
Universidade Federal de Uberlândia	A instituição está trabalhando na construção de um instrumento de verificação dos índices de acesso, desempenho e permanência deste grupo.		
Universidade Federal de Viçosa	9	6	15
Universidade Federal dos Vales de Jequitinhonha e Mucuri	Não responderam o e-mail enviado.		

Fonte: Informações concedidas pelas IES via e-mail, organizadas pela autora.

Foram enviados e-mails para as 11 (onze) instituições e duas não responderam. Essas duas, UFLA e UFVJM, além do contato via e-mail para a pró-reitoria, foi enviado um e-mail também para o núcleo de acessibilidade. Ambos não nos deram respostas. Porém, a falta de resposta não acarretou problemas na seleção das instituições através do mapeamento, visto que pelos critérios anteriores, as instituições haviam sido eliminadas. A UFLA pela instituição não possuir uma resolução referente à reserva de vagas e a UFVJM pela porcentagem pequena destinada a este público na resolução da instituição.

3.2 Instituições Selecionadas

Com a realização do mapeamento das 11 (onze) instituições federais superiores mineiras, quando foram analisados diferentes aspectos, considerando, os critérios estabelecidos, foi possível selecionar quatro instituições para participarem da segunda etapa desta pesquisa, que visavam maior detalhamento das informações prestadas e por meio das entrevistas. Os critérios da seleção, lembrando novamente, foram apresentar maior porcentagem para PcD na resolução referente a reserva de vagas, ter o Núcleo de Acessibilidade na instituição e estudantes deficientes na pós-graduação *stricto sensu* com matrículas ativa no ano de 2023. As instituições que atendessem a esses três critérios seriam selecionadas incluídas.

Com relação às reservas de vagas, a UFLA e a UNIFEI não possuem normativas que regulamentassem a reserva de vagas para Pessoas com Deficiência na pós-graduação, sendo

excluídas da seleção. Analisando as instituições que obtinham menor porcentagem destinada a PcD, a UFSJ e a UFVJM também foram eliminadas, visto que ambas destinam apenas 5% das vagas, a menor entre as onze analisadas. A UFMG não possuía uma porcentagem exata, sendo publicado um edital específico pelos programas de pós-graduação, sendo também eliminada.

O núcleo de acessibilidade existia em todas as instituições, apesar de alguns possuírem sites com mais serviços ou com algo diferenciado que se destaca das demais. Todavia esse não foi critério de exclusão no processo da seleção. Para atender aos critérios adotados era necessário apenas existir este espaço na instituição.

Com relação à quantidade de alunos com deficiência, foram eliminadas a UFTM pelo fato de esse público não ser atendido no núcleo de acessibilidade da instituição e a UFU pela falta desses dados quantitativos. Dessa forma, sete instituições foram eliminadas, restando apenas quatro que atenderam a todos os critérios estabelecidos para a seleção. As quatro instituições selecionadas foram a UNIFAL, UFJF, UFOP e UFV. Dessa forma, foram enviados e-mails para essas quatro IES's, solicitando a autorização para a realização da pesquisa, através da assinatura da (o) Pró-Reitor (a) da Pós-Graduação.

Das quatro instituições selecionadas, apenas duas responderam o e-mail enviado em um período de aproximadamente 30 (trinta) dias. Após esse período, foi tentado contato pelo telefone de cada Pró-Reitoria de Pós-Graduação, localizado em seus respectivos sites. Uma das instituições atendeu o telefone e disse que analisaria a possibilidade de autorização da pesquisa na instituição, mas não foram enviadas as assinaturas após cerca de 15 dias e a outra instituição, além de não responder os e-mails enviados, não atendeu a ligação em nenhuma das tentativas realizadas. Dessa forma, após aproximadamente 45 dias, apenas duas, entre as quatro instituições selecionadas, autorizaram a realização da pesquisa, tendo sido feitas as entrevistas, sendo uma instituição da Zona da Mata Mineira e outra instituição do Sul de Minas.

CAPÍTULO 4 - OS DESAFIOS E OS AVANÇOS PARA A INCLUSÃO DAS PcD NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

Neste capítulo, abordamos as discussões a partir das entrevistas narrativas realizadas nas IES com os participantes da pesquisa, os profissionais e os estudantes. As entrevistas tiveram como foco analisar o ingresso das Pessoas com Deficiência nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em universidades federais mineiras, bem como conhecer as políticas, ações e recursos de acessibilidade oferecidos para a permanência desses pós-graduandos nos cursos.

As entrevistas foram realizadas com seis participantes da pesquisa, em duas instituições selecionadas, a partir do mapeamento. Os participantes foram: dois pró-reitores da pós-graduação, como representantes da instituição, duas coordenadoras dos núcleos de acessibilidade, espaço onde são majoritariamente prestados serviços para os alunos com deficiência atendidos na instituição. Foram entrevistadas também duas alunas com deficiência matriculadas na pós-graduação *stricto sensu*. Essas alunas que compartilharam suas experiências e as condições que a possibilitaram acessar, permanecer e concluir os cursos de pós-graduação.

As entrevistas ocorreram presencialmente⁵ e *online*⁶, via Plataforma do *Google Meet*, dependendo das possibilidades e do desejo dos entrevistados. Com relação às entrevistas presenciais foram gravadas no celular e posteriormente salvas no drive da pesquisadora. E as entrevistas *online* foram gravadas e salvas também no drive da pesquisadora. Todas as gravações tiveram autorização prévia dos entrevistados.

Segundo o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da UFV e com base na Lei de Proteção de Dados (2018) é preciso manter o sigilo dos participantes da pesquisa. Dessa forma, adotamos a utilização das letras A e B para evitar a identificação das instituições e consequentemente dos entrevistados. As instituições serão tratadas como instituição A e instituição B, os pró-reitores serão identificados como pró-reitor A e pró-reitor B, as coordenadoras do núcleo de acessibilidade serão coordenadoras A e coordenadora B e as estudantes serão estudante A e estudante B.

⁵ A entrevista presencial ocorreu com a Coordenadora A do núcleo de acessibilidade A.

⁶ As entrevistas *onlines* ocorreram com o Pró-reitor A e B, Coordenadora B e os estudantes A e B.

4.1 Acesso e permanência na pós-graduação *stricto sensu*, pela ótica das instituições de ensino superior

As condições de acesso e permanência no Ensino Superior perpassam diversas questões, desde a legislação, políticas institucionais e práticas de acessibilidade. As leis que possibilitam a entrada de PcD é um dos vários desafios vividos, tendo a universidade parte significativa no sucesso e na trajetória desses estudantes (Petten, Tehabilitar e Rocha, 2022). Todas as leis e projetos elaborados para a criação das reservas de vagas, apresentam critérios de acessibilidade nos editais dos processos seletivos e disponibilizam uma sala de recursos, o que de fato é benéfica. Contudo, tudo isso é significativo se a universidade, por meio dos programas de pós-graduação, docentes e a estrutura, respeitarem as diferenças e considerarem os processos individuais, de cada discente. Para a superação dos diversos desafios existentes é preciso envolvimento da instituição de forma mais global. Nesse sentido, é necessário que haja:

Engajamento das políticas públicas entrelaçadas aos planejamentos institucionais, sensibilizando os gestores para que mudanças fundamentais na área estrutural metodológica e/ou comunicacional se tornem cada vez mais frequentes nos espaços acadêmicos, garantindo condições de acessibilidade para aqueles que frequentam a universidade. (Branco e Leite, 2016, p.43/44)

As documentações legais com amparo no discurso inclusivo, não garantem que a inclusão esteja acontecendo (Moreira, Bolsanello e Seger, 2011; Branco e Leite, 2016). A visão das instituições em relação à presença de alunos com deficiência nos cursos de pós-graduação pode variar, mas idealmente, deve ser pautada pelos princípios da inclusão e da igualdade de oportunidades.

As modificações realizadas nas IES para possibilitar o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência nos programas de pós-graduação *stricto sensu* são de suma importância para permitir que esses estudantes tenham condições de finalizar o curso. É essencial, portanto, que os programas estejam preparados para a entrada destes estudantes com deficiência, oferecendo recursos e estratégias que promovam a sua plena participação nas atividades acadêmicas.

Nos termos da lei, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015) define alguns parâmetros que devem ser adotados nas IES,

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;

III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;

- IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;
- V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;
- VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;
- VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras. (Brasil, 2015)

Assim, as transformações devem ser reais e efetivas nas IES para garantir a inclusão dos estudantes com deficiência. As políticas de ações afirmativas desempenham um papel importante nesse sentido, ao poderem oferecer diretrizes e incentivos para as instituições implementarem medidas concretas de inclusão e acessibilidade.

A Política de Ação Afirmativa na pós-graduação *stricto sensu* da instituição A, por meio das resoluções n.º 19/2018 e n.º 08/2019, sinalizam algumas mudanças para que o acesso e a permanência de diferentes públicos ocorram. Com relação ao acesso, cada programa determina o processo seletivo, os quais utilizam como critério o mérito acadêmico, não sendo permitida nenhuma diferenciação nas etapas e nas notas eliminatórias. Especificamente, com relação aos candidatos com deficiência são descritas da seguinte forma,

§ 2º. A PPG deverá disponibilizar formulários para descrição das necessidades dos candidatos com deficiência, nos editais dos processos seletivos. A [...] [instituição A] disponibilizará adaptações de provas e apoio necessário para o candidato com deficiência, desde que previamente solicitados e devidamente detalhados e comprovados. Os auxílios e recursos podem variar segundo a legislação vigente e a necessidade de cada participante. (Instituição A, 2018)

No anexo III, desta Resolução, são informados os tipos de apoio prestados aos candidatos com deficiência no processo seletivo com relação ao suporte que esses poderão receber durante a prova, bem como os recursos e acessórios permitidos.

Com relação à permanência, a Resolução aponta que devem ser definidas mediante ações e atividades complementares pelos coordenadores dos Programas de Pós-Graduação na instituição. A resolução sinaliza ainda que o acompanhamento dos alunos com deficiência será realizado com o suporte do núcleo de acessibilidade.

Na instituição B, a política de ação afirmativa na pós-graduação *stricto sensu*, através da Resolução Consuni n.º 49, de 2 de maio de 2022, com relação ao acesso, aponta que será regido em editais próprios de cada programa, obedecendo sua resolução geral.

Art. 7º O processo seletivo dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* será regido por edital próprio, segundo os termos da Resolução Geral dos Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da [...] [instituição B], com critérios definidos sobre o ingresso tanto de ampla concorrência bem como para as vagas reservadas, incluindo forma de seleção das futuras

bolsas de mérito acadêmico e inserção no Programa de Assistência Prioritária da Prace. (Instituição B, 2022)

Com relação à permanência, não são abordadas questões específicas para as PcD. De forma geral, para todos os cotistas, é destinada uma porcentagem de bolsas. Para os cotistas, isso se constitui em um avanço significativo, uma vez que essa questão ainda não é implementada em muitas IES.

Art. 9º Cada Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UNIFAL-MG deverá definir o percentual mínimo de 10% (dez por cento) de bolsas para os cotistas;

§ 1º Seguindo o disposto no *caput*, entre 10 (dez) bolsas, pelo menos 01 (uma) deve ser direcionada para as ações afirmativas, sendo que, se o valor resultante for menor que 01 (um), ou se o programa receber de 2 (duas) a 10 (dez) bolsas, pelo menos 01 (uma) deve ser direcionada para tais e assim sucessivamente;

§ 2º Em edital próprio, será estabelecido que a bolsa proveniente do candidato cotista será designada ao de maior pontuação no processo seletivo de ingresso, seguindo, ainda em caso de bolsas para as vagas reservadas, os próximos candidatos de maior pontuação no processo seletivo de ingresso, sucessivamente. (Instituição B, 2022)

Dessa forma, apesar das instituições possuírem ações afirmativas e documentos que abordam questões com relação ao acesso e à permanência, é perceptível que as especificações com relação à PcD são raras, sem muitos apontamentos e informações. Assim nota-se que, as normativas e portarias lançadas pelas IES descrevem, de uma forma geral, as medidas de acessibilidades a serem adotadas.

Branco e Leite (2016) concluíram que questões mais amplas devem ser consideradas no ambiente acadêmico. Os autores, durante o processo de realização da pesquisa, ouviram estudantes com deficiência na pós-graduação *stricto sensu* e concluíram haver muito a ser feito para possibilitar a inclusão neste nível de ensino.

O atendimento às normativas que regem as condições mínimas de acessibilidade, por si só, não possibilitam a garantia da plena participação no contexto universitário, pois ainda existem barreiras na esfera física, comunicacional, informacional, instrumental, fato que prejudica fortemente a inclusão nos ambientes acadêmicos. (Branco e Leite, 2016, p.43)

Vale ressaltar, que as instituições analisadas nesta pesquisa implementaram resoluções relacionadas a políticas de ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu* em períodos distintos. Assim, as modificações também sofreram interferências relacionadas ao tempo. Esses diferentes momentos da implementação refletem nas mudanças nas legislações, nas políticas internas da instituição, nas demandas da comunidade acadêmica e em outros fatores contextuais.

A política de reserva de vagas na pós-graduação *stricto sensu* da instituição A existe há sete anos, sendo implementada a partir do ano de 2018, enquanto na instituição B a implementação

ocorreu em meados de 2022, caminhando para o segundo ano em 2024. Nesse sentido, a diferença entre essas instituições nas entrevistas realizadas com os pró-reitores é evidente.

A instituição A, pelo fato de ter implementado a política de reserva de vagas em 2018, teve mais tempo para ajustar suas práticas e recursos de apoio para os estudantes com deficiência na pós-graduação. Segundo o Pró-reitor A, essa instituição acumulou experiências ao longo dos anos e tem desenvolvido estratégias para garantir o acesso e a permanência desses alunos nos programas.

Por outro lado, a instituição B implementou a política de reserva de vagas em meados de 2022, e continua no estágio inicial desse processo. Essa instituição estava enfrentando desafios iniciais de implementação, como adaptação de estruturas físicas, formação de pessoal e sensibilização da comunidade acadêmica. No entanto, se beneficia de práticas mais recentes e atualizadas de inclusão, aproveitando aprendizados de outras instituições e incorporando abordagens inovadoras desde o início.

Portanto, a instituição A tem uma vantagem em termos de experiência e maturidade na implementação de políticas de inclusão na pós-graduação, enquanto a instituição B tem a oportunidade de adotar abordagens mais ágeis e alinhadas com as melhores práticas contemporâneas de inclusão desde o início de sua jornada nesse sentido. Ambas as instituições têm o desafio e a responsabilidade de garantir que suas políticas de reserva de vagas se traduzam em oportunidades reais e igualitárias para todos os alunos.

Partindo para as entrevistas com os pró-reitores, foi possível compreender como as instituições pensam a inclusão das PcD em seus programas de pós-graduação *stricto sensu*.

4.1.1 A implementação das Políticas de Ações Afirmativas na pós-graduação *stricto sensu*

O ingresso das PcD nos programas de pós-graduação *stricto sensu* teve, há alguns anos, maior mobilização no país. Visando potencializar o acesso destes diferentes públicos neste nível de ensino. Essa mobilização ocorreu pelo fato do Ministério de Educação e Cultura (MEC), em 2016, através da Portaria Normativa n.º 13, de 11 de maio de 2016, dispor sobre as ações afirmativas nos programas de pós-graduação. Com recomendações para elaboração de propostas referente a inclusão dos diferentes públicos, negros (pretos e pardos), indígenas e PcD. Salienta-se, assim, que a entrada das PcD nos cursos pós-graduação não ocorreu apenas com a Portaria de 2016, uma vez que, a Portaria n.º 3.284 do ano de 2003 já estabelecia que as instituições de ensino superior deveriam assegurar condições mínimas de acessibilidade ao estudante com deficiência. Então, na década de

1990, o MEC elaborou uma política educacional direcionada às pessoas com deficiência no Ensino Superior.

Cabe destacar, que a partir da portaria n.º 13, de 11 de maio de 2016, houve maior adesão das IES e conseqüentemente maior possibilidade de acesso. Apesar desta Portaria não determinar obrigatoriedade, dados demonstram que a partir da sua efetivação, sucedeu-se a criação e o aumento das ações afirmativas na pós-graduação. Atualmente, cerca de 54% dos programas de pós-graduação contam com a política de reserva de vagas (Venturini e Penido, 2022). A inclusão de diferentes públicos na pós-graduação *stricto sensu*, por meio de uma resolução específica, ocorreu por meio de inúmeros debates até entrar em vigor.

Na instituição A, antes da implementação das reservas de vagas na pós-graduação em 2018, ocorriam conversas internas na instituição sobre o assunto, mas, essa prática foi efetivada após recomendação dada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2016. Com relação à reserva de vagas, ficou estabelecido que a partir de cinco candidatos, uma vaga seria bloqueada e destinada para PcD, a nível de graduação e pós-graduação. Com relação à infraestrutura, sendo algo que exige tempo e investimento financeiro, as mudanças ocorrem de forma mais lenta. Os ajustes partem das demandas dos programas, como, por exemplo, a incorporação dos tradutores/intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que tem sido efetivada a cada ano.

Além disso, são destinadas no mínimo 20% públicos das vagas previsto no edital, podendo ser estendido para até 50%, a depender dos critérios estabelecidos por cada programa, o que pode ser visto no depoimento a seguir:

Para as reserva de vagas, o mínimo é de 20% e podendo chegar a 50%. Se não me engano têm programas que adotam 50%, sendo algo bem fragmentado nesse aspecto. De fato, os programas têm autonomia decisória, desde que entendido que exista o mínimo que precisa ser atendido pelo edital geral. (Pró-reitor A)

Cada programa de pós-graduação *stricto sensu* na instituição tem autonomia na decisão do processo seletivo e nas questões que englobam o acesso e a permanência em seus cursos. Assim, a pró-reitoria pode intervir de uma forma mais geral, com a disposição das resoluções, ou quando um caso específico é direcionado a eles. A exemplo “a estrutura que funcionamos aqui na pós-graduação é cada programa individualmente, ter uma grande autonomia, então toda parte da seleção e escolha dos candidatos e o acompanhamento cotidiano acontece através deles.” (Pró-A)

Na instituição A, foi realizado um mapeamento para averiguar a possibilidade da implementação das políticas de ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu*. Apesar de o trabalho ser desenvolvido em nível de graduação há mais tempo, inicialmente houve receios, mas a

equipe que atuava com os estudantes com deficiência na graduação se reuniu com a pró-reitoria da pós-graduação, informando sobre suas experiências, e assim foram se ajustando. A quantidade de estudantes atendidos na pós-graduação se comparada à graduação é menor. Dessa forma, a implementação das políticas foi considerada mais “fácil”, conforme visível no depoimento a seguir: “Então, face a essa experiência, nos foi possível uma implantação muito tranquila e os programas não tiveram dificuldade porque o que eles tinham que fazer era reconhecer as demandas e ter as vagas.” (Pró-reitor A)

Na instituição B, o processo para implementação de ações afirmativas na pós-graduação teve resistências, sendo implementado apenas em 2022. Essa resistência ocorre em diversas instituições pelas indagações e preocupações causadas quanto à qualidade dos PPG's, visto que, os programas almejam manter e/ou elevar o padrão. Nesse sentido, poucas preocupações aparecem no sentido de que as mudanças podem possibilitar a democratização do acesso. Um exemplo da dificuldade de implementação dessas políticas públicas ocorreu também na Universidade de São Paulo (USP), onde houve críticas a implementação de cotas no curso de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS), como afirma Marques, et al. (2016),

Primeiramente, pelo seu possível impacto na qualidade dos cursos, que poderiam arregimentar alunos “não tão bem preparados”; e, em segundo lugar, à sua “inconstitucionalidade”, por tratar de forma diferenciada, num processo de concorrência universal, candidatos com perfis desiguais. Recentemente, uma terceira objeção tem se repetido, acerca da viabilidade de políticas de ação afirmativa em um quadro de crise financeira da universidade e do financiamento do ensino superior brasileiro nos moldes atuais. (Marques, et al., 2016, p. 49)

Esse é um pensamento infundado e preconceituoso, visto que, os cursos de graduação de inúmeras IES que aplicam a lei de cotas na graduação receberam avaliações positivas quanto ao desempenho acadêmico e à taxa de permanência dos cotistas (Marques, et al., 2016). Ao adotar políticas de ação afirmativa na pós-graduação, inúmeras possibilidades se abrem, podendo alterar a composição social, conforme a citação a seguir:

Com a reversão do apagamento histórico de intelectuais não brancos no pensamento social brasileiro, o aumento da diversidade regional, institucional e geográfica nos institutos, faculdades e centros de pesquisa, a multiplicação de repertórios conceituais, cânones bibliográficos e metodologias de pesquisa. (Marques, et al., 2016, p. 49)

Em relação à implementação da política de cotas na instituição B, o pró-reitor informou que essas cotas, primeiramente, começaram a ser destinadas para a iniciação científica. Após receberem um relatório da pró-reitoria de assuntos estudantis, foi possível perceber pelos professores que os alunos cotistas, após realizarem seus projetos, não seguiam para a carreira acadêmica. Essa situação

levou os gestores a realizar um estudo. Em seguida, o pró-reitor de pesquisa da pós-graduação, o núcleo de acessibilidade e a pró-reitoria de assuntos comunitários e estudantis, criou um grupo de trabalho. Pelo fato de a implementação das cotas na iniciação científica ter ocorrido de maneira simples, com rápida aprovação do conselho, pensou-se que na pós-graduação ocorreria de igual forma, o que não ocorreu, como afirma o Pró-reitor B.

Na pós-graduação temos a questão da meritocracia, que pensam assim “como nós vamos realizar esse processo, porque aqui a pessoa tem que ser aprovada” e foi uma batalha difícil, porque queriam esperar exemplos de outras universidades, e que a priori a gente desce a cota de ingresso, mas não atrelasse isso a permanência.

No início, começaram a pensar na porcentagem de vagas que seriam destinadas para a pós-graduação, considerando também a porcentagem de bolsas para os programas. Isto “porque é do nosso entendimento que não adianta a gente dá o acesso e não dá a permanência” (Pró-reitor B). Essa pauta foi levada para o Conselho de Pesquisa, Ensino e Extensão, chegando ao Conselho Superior, órgão máximo de natureza normativa, deliberativa e consultiva na instituição. Durante as reuniões, falas preconceituosas eram externadas, mas, mesmo assim conseguiram a aprovação de 10% das vagas com possibilidade de revisão no futuro.

Hoje temos a política. Eu não vejo nenhuma adequação dos programas para isso. Existem os programas que são mais vinculados à área de educação, então o Instituto de Ciências Sociais Aplicadas [...], os programas oferecem um valor maior de cotas, a Geografia que oferece o maior? Valor de cotas, a Educação, também. Mas existem uns que só fazem porque chegou no “cumpre-se do Conselho superior”. Então, assim, eu entrei hoje ainda antes de conversar com você nos nossos relatórios. E aí ingresso registrado com deficiência no sistema que utilizou dessa ferramenta de cotas eu não tenho. (Pró-reitor B)

Após quase dois anos da implementação das leis de cotas, foram realizadas poucas adequações nos programas, sendo mais comum, mudanças em programas vinculados à área das ciências humanas. Segundo Venturini (2021) “o predomínio das Ciências Humanas parece estar relacionado à sua proximidade com os estudos da desigualdade” (Venturini, 2021, p. 1.265). Nesse sentido, “essas informações permitiriam maior reconhecimento da existência do problema na pós-graduação e da necessidade de se fazer algo a respeito” (Venturini, 2021, p.1.265). Assim, nessas áreas existem maiores discussões e pesquisas referentes aos obstáculos que diversos grupos enfrentam para acessar o ensino superior.

4.1.2 Acesso aos programas de pós-graduação *stricto sensu*

Os autores Santos, Martins e Pauseiro (2023) realizaram um estudo sobre a presença das PcD na pós-graduação nas 63 IES federais no Brasil. Os autores apresentam respostas fornecidas pelas

IES com relação ao acesso e à permanência das PcD em seus programas de pós-graduação *stricto-sensu*, através de um formulário. Das 63 IES que existem no Brasil, oito não responderam ou responderam incompletamente. Assim, os resultados se basearam nas respostas completas dadas pelas 55 instituições no formulário. Os resultados reafirmaram a urgência de garantir a permanência das PcD na pós-graduação. Com relação ao acesso, as respostas apontam que 42 (76%) das universidades federais possuem normativa que trata da entrada das PcD em seus programas, estabelecendo reserva de vagas na pós-graduação, enquanto 13 (24%) não possuem tal normativa.

Com base neste estudo, é possível compreender que as IES em sua maioria têm se mobilizado para realizar adequações em suas normativas e permitir o acesso das PcD em seus programas de pós-graduação. Mesmo com a resistência de algumas instituições, muitas IES que participaram dos dados fornecidos pela pesquisa contam com reserva de vagas em seus cursos. Com relação à instituição A e à instituição B, ambas possuem normativas e resoluções que estabelecem o ingresso das PcD na pós-graduação.

Em geral, quando uma universidade oferece cotas para diferentes grupos (como cotas raciais, para pessoas com deficiência, para estudantes de escolas públicas, entre outras), o candidato normalmente precisa escolher apenas uma categoria para se candidatar. Portanto, se um candidato se enquadrar em mais de um critério de cota, é provável que ele precise escolher qual categoria deseja utilizar no momento da inscrição, como ocorre na instituição B. Se um estudante com deficiência optar pela reserva de vagas diferentes daquelas direcionadas para PcD, como para negros, estudantes de escola pública, para indígena. Dessa forma, a pró-reitoria acaba não tendo dados sobre PcD, o que dificulta o reconhecimento desse público ingressante que não declarou sua deficiência, não constando no sistema.

Um estudo realizado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) informou que na instituição a entrada dos alunos com deficiência na pós-graduação ocorria pela modalidade de vaga para ampla concorrência, 56,1% e apenas 35% utilizam a reserva de vagas para PcD (Petten, Tehabitar e Rocha, 2022). Esse fenômeno pode ocorrer também em outras IES. Então, o fato de a instituição não ter conhecimento da entrada desses alunos neste nível de ensino, não significa que tal fato não ocorra, visto que, apesar do aluno ter alguma deficiência, pode não entrar pela reserva. Na UFMG é informado que se consegue ter o controle do acesso. Contudo, em outras instituições, podem não ter. Assim, o número de PcD pode não ser condizente com o que a instituição apresenta.

Na instituição B, a resolução aponta políticas de ações afirmativas para pessoas negras (pretas e pardas), indígenas, quilombolas, refugiadas, ciganas, com deficiência, em situação de vulnerabilidade socioeconômica e trans (transgêneros, transexuais e travestis), bem como sobre

ações para a permanência das mulheres na pós-graduação *stricto sensu*. Segundo a pró-reitora, a presença das PcD é desconhecida nos programas de pós-graduação, visto que não aparecem no sistema. Apesar disso, o núcleo de acessibilidade informou que atualmente existem doze alunos com deficiência,

Os alunos com deficiência na pós-graduação não utilizaram a cota para deficiente no ingresso. Assim a pró-reitoria não fica sabendo da presença desses alunos. Eles, muitas vezes, procuram apenas o núcleo de acessibilidade em algum momento para solicitar auxílio. Então acabamos sem ter esse controle. É ruim saber que falta atenção nesse controle, mas fico satisfeita em saber que eles estão entrando nos cursos de pós-graduação. Não sei se não quiseram ou preferiram utilizar outra cota de ingresso, visto que temos várias e caso eles prefiram, podem utilizar apenas uma. (Pró-reitor B)

A opção de escolher uma cota de ingresso diferente daquela destinada às PcD pode ter relação com o estigma que esse público sente, o que pode acarretar no receio de sofrer preconceito nas instituições. Segundo Goffman (1891), o estigma é evidenciado quando a pessoa possui uma característica diferente das demais, sendo considerado um defeito, fraqueza ou desvantagem e essa característica tende a ser um demérito. O autor classifica o estigma em três categorias

Em primeiro lugar, há as abominações dos corpo e as várias deformidades físicas. Em segundo, as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical. Finalmente, há os estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família. (Goffman, 1891, p. 7)

O estigma faz com que a pessoa seja vista como diferente se afastando das características que as pessoas tendem a classificar como normais. Nesse sentido, é entendido que, alguma pessoa que contenha o estigma não seja considerada “completamente humano” (Goffman, 1891, p. 8). Esse pensamento direciona para uma inferiorização das pessoas com deficiência, levando à sua discriminação. Dessa forma, as PcD, pelo medo da inferiorização que a opção pela cota para deficiente pode promover, opta por não usá-la. E mesmo sendo aprovada, precisando utilizar os suportes que o núcleo de acessibilidade oferece, opta novamente por não revelar sua condição.

Dessa forma, surgem outros questionamentos quanto a necessidade de compreender o motivo desses alunos não quererem ser identificados ou não procurar suporte. Algumas das hipóteses levantadas diz respeito ao estigma que o fato de serem identificados como PcD pode causar. Também pode se dar pelo desconhecimento dos serviços que a instituição pode oferecer, considerados ainda recentes.

4.1.3 Permanência nos programas de pós-graduação *stricto sensu*

A falta de conhecimento da pró-reitoria de pós-graduação, com relação à entrada de alunos com deficiência no sistema da instituição, acarreta desconhecimento do perfil desses alunos nesses espaços e, conseqüentemente, pode impossibilitar ou mesmo atrasar as adequações necessárias para a sua permanência. Isso porque a entrada desses estudantes com deficiência, quando é de conhecimento da instituição, possibilita mudanças estruturais, pedagógicas ou até mesmo institucionais, a depender do suporte e apoio necessários.

A universidade tem se preparado para receber esses alunos desde o ano passado. Noto o ingresso de alunos cegos. Por exemplo, na universidade não tinha piso tátil. O piso tátil foi instalado o ano passado em toda a universidade, mas sabemos que são necessárias outras adaptações assim. (Pró-reitor B)

A instituição B, em 2025, irá fazer 20 anos, porém a instituição possuía outro nome e considerando desde a sua fundação são 110 anos. Assim, muitos prédios da instituição são antigos, com corredores estreitos, sem elevadores.

Na instituição A, a pró-reitoria não tem recebido reclamações ou queixas do núcleo de acessibilidade, unidade responsável por garantir a permanência dos alunos com deficiência na graduação e na pós-graduação. Porém, esse fato não pode ser considerado um diagnóstico, uma vez que a unidade não tem sido procurada por esses alunos, mesmo quando já ingressam na instituição.

Os núcleos de acessibilidade são responsáveis, na maioria, pelo apoio e pelo suporte ligados à permanência dos estudantes com deficiência na instituição. Durante a entrevista, o pró-reitor afirmou que o contato do núcleo com a pró-reitoria não é constante. Outra questão presente é o fato de que, muitas vezes, a comunicação ocorre diretamente entre os programas e os núcleos. Quando a pró-reitoria é acionada para interferir, geralmente, é sinal que o problema já é tardio, limitando o trabalho da instituição e conflitando com o oferecido. Nesses casos, os problemas vão para o Conselho Técnico.

A pesquisa realizada pelos autores Santos, Martins e Pauseiro (2023), com relação à permanência dos alunos com deficiência na pós-graduação, apontou que 26 (47%) das IES federais afirmaram que possuem ações de apoio à permanência dos discentes matriculados nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e 29 (53%) não possuem. Ou seja, com base nos estudos desses autores, as instituições têm se mobilizado para as mudanças em suas normativas, mas ainda carecem de adequações com relação à permanência desses alunos. Nas falas dos pró-reitores é possível perceber que as instituições pesquisadas desconhecem, de uma forma geral, as ações para permanência dos alunos, seja pelo fato desses alunos ainda não serem identificados, ou seja, pela falta de articulação entre a pró-reitoria e o núcleo de acessibilidade.

4.1.4 Recursos financeiros fornecidos pelas instituições aos estudantes com deficiência

Os recursos financeiros para estudantes com deficiência são destinados a nível de graduação. A nível de pós-graduação não existe nenhum recurso exclusivo, uma vez que, o argumento para essa falta de recurso específico é que as bolsas de estudo concedidas para os alunos da pós-graduação são destinadas para esse fim. Porém, nem sempre o programa tem o número de bolsas de estudo que abarcam esses alunos; outros não possuem nenhum tipo de bolsa. Além disso, existem aqueles programas que distribuem as bolsas de estudo com base na meritocracia.

Normalmente o critério de alocação passa por pelo menos dois quesitos ou três: mérito (cada programa tem a sua lógica de distribuição em função da classificação); se o estudante depende ou não da bolsa e o nível de vulnerabilidade socioeconômica. (Pró-reitor-A)

Assim, caso o aluno não consiga a bolsa de estudos, não possuindo nenhum outro recurso, caso precise realizar compras de remédio, quando for o caso, ou com despesas que sua deficiência acarrete, o estudante ficará desamparado. Sabe-se que “supostamente o valor de bolsa cobriria esses eventuais necessidades que se estendesse além daquilo que a universidade já oferece” (Pró-reitor A), uma vez que não há bolsas destinadas às pessoas com deficiência na pós-graduação que englobe tal necessidade.

Na instituição B, os programas de pós-graduação destina 10% das bolsas de estudo para os alunos cotistas, como disposto no edital “Art. 9º Cada Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da [...] deverá definir o percentual mínimo de 10% (dez por cento) de bolsas para os cotistas” (Instituição B, 2022). São consideradas cotistas, pessoas negras (pretas e pardas), indígenas, quilombolas, refugiadas, ciganas, com deficiência, em situação de vulnerabilidade socioeconômica e trans (transgêneros, transexuais e travestis) e mulheres.

4.1.5 Dificuldades encontradas nas instituições

Tanto para a instituição A, quanto para a instituição B, um dos maiores desafios é conseguir identificar esses alunos nos programas de pós-graduação *stricto sensu* e obter informações em relação ao número de ingressantes, de concluintes, inclusive daqueles que evadem, para o desenvolvimento de propostas que os abarquem. As IES, de uma forma geral, não possuem instrumentos que apresentem, quantitativamente, a presença das PcD na pós-graduação (Santos; Martins e Pauseiro, 2023). No mapeamento dessa pesquisa, algumas IES foram desclassificadas pelo fato de não possuírem essa informação.

Nas IES brasileiras, existe também uma dificuldade em encontrar essas informações, uma vez que, o Ministério da Educação (MEC) e a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) ainda que não possuem base de dados que possibilitem o conhecimento relacionado à quantidade de PcD na pós-graduação. Isso é algo que, segundo a presidente da CAPES, irá ser transformado com a nova lei de cotas sancionada em novembro de 2023.

A necessidade desses dados quantitativos extrapola o meio acadêmico, sendo considerada importante para outras esferas na vida das PcD. No artigo 31^a da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2009) afirma-se a necessidade de informações confiáveis que permitam monitorar as melhores condições de vida deste público. Segundo esta Convenção, os dados de pesquisa servirão para formular e implementar políticas, sublinhando a importância dos dados de escolaridade para fornecer uma imagem completa da situação das PcD. A Pesquisa Nacional de Saúde (2019), aponta que nas últimas décadas, as estatísticas de pessoas com deficiência têm sido cada vez mais demandadas por órgãos do governo e até mesmo pela sociedade. Os dados quantitativos permitem conceber os avanços e os desafios na área, possibilitando entender como esse cenário tem sido construído.

Além da falta de dados das IES, outra dificuldade apresentada foi o fato de muitos estudantes ingressarem nos programas sem utilizar a cota para PcD, e ainda não buscarem apoio ou suporte nos núcleos de acessibilidade. Embora possam ter casos que realmente a PcD não precise do auxílio oferecido, em outros, essa procura poderia evitar o abandono do curso ou potencializar o enfrentamento das dificuldades encontradas no processo de formação, proveniente da deficiência.

Assim, ao longo das entrevistas com os pró-reitores, ficou nítido o fato das instituições, geralmente, não terem conhecimentos relacionados à presença dos alunos com deficiência nos programas de pós-graduação.

Então, a gente precisa saber mais sobre os alunos com deficiência nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Hoje conversando com você nessa entrevista, percebo que a maior dificuldade da instituição é saber onde as pessoas com deficiência estão, para a gente saber o que precisamos oferecer. (Pró-reitor-B)

A partir da fala do pró-reitor-B, a importância dessa pesquisa se evidencia ainda mais, apontando para a sensibilização das instituições como um todo, na discussão sobre os serviços, apoio e, principalmente a identificação da PcD na pós-graduação *stricto sensu*. O conhecimento das instituições, do núcleo de acessibilidade, dos programas com relação a alunos com deficiência matriculados possibilitaria mudanças estruturais e pedagógicas nesses espaços.

Outro desafio apresentado pela instituição B é o fato da recente implementação das políticas de ação afirmativa na pós-graduação *stricto sensu*. Com isso, considerando o tempo de dois anos para a formação no mestrado, e quatro anos para o doutorado, ainda não houve alunos com deficiência que adentraram nos programas e concluíram.

Por parte da instituição ainda não fechamos um ciclo, nenhum aluno com deficiência na pós-graduação que ingressou após as políticas de ações afirmativas, defendeu, nem no mestrado ou no doutorado. Temos pouco tempo. Então encontramos dificuldades de ter uma análise de dados nesse momento. Acredito que ao finalizarmos um ciclo de 4 anos, teremos egressos de mestrados e de doutorado e precisaremos ouvir dessas pessoas como foi o estudo na instituição, qual foi sua dificuldade. E com o feedback deles podemos melhorar e para reavaliar o programa que a gente instituiu (Pró-reitor B).

Os dados produzidos na pesquisa nos permitem identificar inúmeros desafios e dificuldades enfrentados pelas IES na inclusão das PcD em seus programas de pós-graduação *stricto sensu*. Com isso, são necessárias medidas específicas, buscando fortalecer as condições que permitam esses alunos cursarem a pós-graduação. Segundo Petten, Tehabilar e Rocha (2022) é preciso fortalecer as políticas de ações afirmativas relacionadas ao apoio à permanência dos estudantes nos programas de pós-graduação. Além de demandar atenção institucional, o percurso destes perfis de estudantes é bastante desafiador.

4.2 Acesso e permanência na pós-graduação: pelos Núcleos de Acessibilidade

Os núcleos de acessibilidade nas IES são espaços criados para possibilitar que as necessidades dos estudantes com deficiências sejam atendidas, conforme as especificidades de cada um. Eles têm como objetivo “eliminar as barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (Brasil, 2011). Na instituição A, o núcleo de acessibilidade teve sua criação em agosto de 2014, pois “os dispositivos legais brasileiros estabelecem que, no ensino superior, as instituições devem criar condições não só para o acesso, mas para a permanência do aluno com deficiência, até o término do curso” (Matos, et al., 2022, p. 5).

Nos núcleos de acessibilidade, são oferecidos diferentes serviços pedagógicos para possibilitar que os alunos com deficiência permaneçam nos cursos. Segundo Matos et. al (2022, p. 15), “faz-se necessário manter, dentro das IES, espaços de atendimento especializado que almejam por novos recursos e estratégias pedagógicas para conseguirem desenvolver o máximo de habilidades, físicas e/ou motoras, bem como as competências intelectuais e sociais”.

Os alunos da pós-graduação, apresentam demandas específicas, visto que durante uma parte do seu período acadêmico, devem cursar disciplinas obrigatórias, fazer estágios e, em alguns casos, a partir de um determinado período do curso, deter-se, mais especificamente, à pesquisa. Assim, os trabalhos realizados pelos núcleos são organizados nas diferentes especificidades.

As coordenadoras dos núcleos de acessibilidade das instituições selecionadas, coordenadora A e coordenadora B, relataram como são realizados os trabalhos para possibilitar o acesso e a permanência das PcD nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Cada IES realiza um atendimento diferenciado. O processo de atendimento do estudante com deficiência na pós-graduação depende da instituição a que ele estiver vinculado. A partir das entrevistas realizadas houve a possibilidade de compreender como são oferecidos o suporte e apoio para esses alunos, o que será mais bem explorado ao longo dos tópicos a seguir.

4.2.1 Acesso ao núcleo de acessibilidade

Os programas de pós-graduação das IES possuem autonomia para o processo de realização do processo seletivo, bem como a seleção dos alunos, cabendo aos próprios solicitarem apoio dos núcleos quando os candidatos manifestarem durante a inscrição no programa.

Na pós-graduação, como o ingresso é organizado pelos próprios programas, o núcleo de acessibilidade apoia segundo o que os programas precisam, porque cada programa tem uma forma de ingresso. Por exemplo, agora temos um processo seletivo do programa de pós-

graduação do curso de Letras que tem estudantes surdos. Então o programa pediu apoio da unidade, no caso de intérprete. (Coordenadora A)

Após ser aprovado, os estudantes com deficiência que ingressaram nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* nas IES selecionadas nesta pesquisa, que desejavam ser atendidos pelos núcleos de acessibilidade, deveriam ser matriculados nos programas, realizar o preenchimento do formulário disponibilizado pelo núcleo.

Na instituição A, ocorria a diferenciação no acesso ao núcleo de acessibilidade obtido pelos alunos da graduação e da pós-graduação. Na graduação, o aluno que realizava o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e se inscrevia no Sistema de Seleção Unificada (SISU), pela reserva de vagas para PcD, ao ser aprovado no ato da inscrição, deveria entregar diferentes documentos exigidos. Tais documentos são o formulário médico e a Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID). Eles são necessários para a comissão de matrícula analisar se o documento, colocado como referente a deficiência, atende realmente o que a legislação descreve como deficiência. Após esse processo, iniciava-se a análise realizada por uma perícia, quando o estudante automaticamente passava a ser vinculado ao núcleo de acessibilidade da instituição.

Após essa vinculação, o núcleo de acessibilidade entrava em contato com o aluno e iniciava os atendimentos de acordo com suas necessidades. Caso o aluno optasse por não receber o apoio oferecido, deveria ser solicitada a retirada do processo. Segundo a coordenadora A, alguns alunos não gostavam de ser identificados com sua deficiência ou não queriam que os professores fossem informados, visto que a partir do momento em que ele era atendido pela unidade, o sistema da instituição A informava ao professor.

Na pós-graduação, o processo para os alunos serem atendidos pelo núcleo de acessibilidade era diferente. Em decorrência da autonomia de cada programa, não há a possibilidade de homogeneizar esse processo. Assim, cada aluno com deficiência, aprovado durante o processo seletivo da pós-graduação, após a realização da matrícula no programa, deveria procurar a unidade e se vincular, por meio da abertura de um processo, para conseguir o apoio necessário “É um processo que o estudante tem que se vincular, porque a gente não tem acesso direto à entrada porque cada programa tem o seu processo diferente” (Coordenadora A).

A abertura do processo é realizada presencialmente na própria unidade, exigindo os seguintes documentos impressos; formulário do atendimento educacional especializado (ANEXO II), preenchido e assinado pelo profissional de saúde, e pelo próprio estudante, além do histórico escolar.

Após a entrega dos documentos, era realizada uma análise nas informações, a fim de traçar as metodologias que seriam necessárias para o atendimento das necessidades desses alunos.

Com base na análise inicial dos documentos, será realizado um levantamento das necessidades educacionais específicas e das adaptações metodológicas necessárias. Em seguida, a UPI entrará em contato com o(a) estudante pelo e-mail institucional disponibilizado no formulário e com os professores informando da abertura desse processo. (Site do núcleo de acessibilidade da instituição A)

Na instituição B, os serviços oferecidos pelo núcleo de acessibilidade eram vinculados a pró-reitoria de assuntos comunitários e estudantis. O processo para a solicitação de apoio é igual para a graduação e a pós-graduação. Ele ocorre por meio de um formulário disponibilizado no site da instituição, intitulado “atendimento de apoio, acessibilidade e inclusão”. O aluno preenche o formulário referente à inclusão, o qual é encaminhado para os responsáveis do núcleo. Dessa forma, o estudante é chamado para um atendimento, e, após o primeiro contato com a pedagoga, responsável por esse serviço, são identificadas suas necessidades e definidos o apoio necessário. Assim, são traçados planos pedagógicos que atendiam esse aluno.

No núcleo de acessibilidade da instituição A, a primeira forma de contato com o núcleo ocorre após a solicitação do aluno, no núcleo de acessibilidade da instituição B, com o preenchimento das informações no site. Em ambos, os alunos eram chamados para uma reunião com a equipe pedagógica para buscar compreender sua necessidade. Essa etapa é considerada crucial, “por ser o momento de cadastro e de identificação das necessidades dos discentes com deficiência. Uma vez que, mediante os dados coletados, os próximos passos deverão propor alternativas para um melhor atendimento” (Batista, Vivas e Nunes, 2022, p. 186).

Após o entendimento das especificidades e necessidades de cada estudante, são propostas ações e serviços com base naqueles oferecidos pelos núcleos.

4.2.2 Serviços oferecidos para a permanência dos estudantes

Quanto aos serviços oferecidos para os estudantes com deficiência da pós-graduação, na instituição A, eles são desenvolvidos de acordo com as demandas que os alunos apresentam e com as exigências do programa do qual ele faz parte. Alguns desses serviços disponibilizados pelo núcleo de acessibilidade são: Tradutor/Intérprete de Libras/Língua Portuguesa; Materiais impressos em Sistema Braile; Auxílios ópticos; Materiais com fonte ampliada; Auxílio de leitor/transcritor para situações de avaliação; Impressão em papel colorido; Tempo ampliado para a realização de avaliações; Adequação de mobiliários e espaços físicos da Instituição, cuja solicitação será

encaminhada para o órgão responsável; gravação em áudio de material impresso; utilização de mobiliários / materiais / equipamentos adaptados.

Quando o estudante da pós-graduação procura a unidade para receber algum apoio ou suporte, dentro daquilo que a gente oferece, ele faz abertura do processo, a gente analisa o que é possível ser oferecido. A pós-graduação tem uma dinâmica diferente, geralmente não têm provas, como na graduação. Às vezes eles precisam de um suporte para auxiliar na parte da escrita, como, por exemplo, o estudante com dislexia, ou se for um estudante surdo, como já tivemos, ele precisa dos tradutores intérpretes. Nós nunca tivemos estudantes cego na pós-graduação. Se tivesse e precisasse de algum material, braile, a gente disponibilizaria. (Coordenadora A)

No caso de o estudante necessitar utilizar recursos ou serviços diferentes dos especificados acima é preciso informar à unidade no momento do preenchimento do formulário. Dependendo do caso é acionado a pró-reitora de pós-graduação para a possibilidade de um suporte diferenciado conforme mencionado pela Coordenadora A “Quando é necessário, a gente faz um diálogo com a pró-reitoria de pós-graduação para ver dentro do que é possível, como pode ofertar algum suporte diferenciado se esse estudante precisar. Depende da necessidade educacional que ele terá”.

Na instituição B, as ações realizadas pelo núcleo de acessibilidade, para a permanência desses alunos com deficiência na pós-graduação, são focadas na “quebra de barreiras” como informado pela coordenadora do núcleo, assim “O foco é na quebra de barreira, é uma deficiência física? Qual é essa deficiência? Como que essa deficiência e/ou esse transtorno em interação com o ambiente? Que tipo de barreira se configura ali? E a partir desse entendimento da barreira, a gente propõe alternativas para rompê-las” (Coordenadora B).

As barreiras, segundo o Documento Orientador Programa Incluir-Acessibilidade na Educação Superior Secadi/Sesu–2013, são entraves ou obstáculos de qualquer natureza “que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação” (Secadi/Sesu, 2013, p.15). O foco do núcleo de acessibilidade da instituição B é, primeiramente, compreender a barreira do estudante para então propor condições que as eliminem.

Dessa forma, o atendimento das demandas necessárias depende do relatado feito pelo aluno no preenchimento do formulário, no qual é analisado pela pedagoga que atua no espaço, durante o encontro com o aluno. Alguns dos serviços disponibilizados são: impressor braile, teclado acessível, caixas de som e fones de ouvido, softwares específicos, tradutores e intérpretes de língua de sinais (TILS), atendimento e acompanhamento pedagógico, apoio psicológico aos estudantes visando sua saúde mental; programa de tutoria com monitores para os estudantes.

Percebe-se que a maioria dos recursos disponibilizados pelos núcleos para a permanência dos estudantes com deficiência são relacionados a Tecnologia Assistiva, sendo um recurso que tem

sido cada vez mais estudado e comprovado sua eficiência. Um estudo promissor nessa área é a tese de Picada (2022). Nesta tese, é apontada a Tecnologia Assistiva (TA) digital, produtos, programas, dispositivos, softwares e aplicativos, recursos digitais, como recurso pedagógico na trajetória de estudantes com deficiência. As TA são indispensáveis para a realização das atividades acadêmicas e possibilitam o acesso ao conteúdo e materiais para a realização das disciplinas e da pesquisa.

Essa autora entrevistou estudantes com deficiência na graduação e na pós-graduação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Alguns recursos da TA utilizados pelos estudantes como “recurso zoom dos editores de texto, lousas digitais, as telas de TV conectadas ao computador, dispositivos móveis, transcritores de áudio, leitores de telas e etc” (Picada, 2022, p. 144). As TA's, ao longo da pesquisa, se mostraram como uma ferramenta para alunos com deficiência seguirem na pós-graduação, para auxiliar nas diversas demandas que a pós-graduação exige.

Em sua tese, Picada (2022) a autora concluiu que existem tecnologias que ainda não foram desenvolvidas/exploradas e que facilitariam a aprendizagem e a trajetória das PcD na pós-graduação. Desse modo, nota-se que as TA precisam ser ajustadas e atualizadas para “otimizar o tempo de pesquisa, estudo e produção acadêmica inerente à pós-graduação” (Picada, 2022, p. 167). “O ingresso, participação e conclusão de estudantes com deficiência na pós-graduação está relacionado à usabilidade das TA” (Picada, 2022).

Assim, é fundamental compreender que os serviços de apoio prestados nas IES são variados. Muitos ainda poderão ser criados e aprimorados com base nas necessidades que se apresentarem. Para que esse suporte contemple os estudantes com deficiência, é preciso o trabalho de todos no núcleo de acessibilidade, entre eles, os monitores/bolsistas.

4.2.3 Outros serviços oferecidos pelos núcleos de acessibilidade: monitores/bolsistas

Os serviços de apoio oferecido pelos núcleos de acessibilidade são personalizados para as necessidades individuais de cada aluno. Os profissionais que atuam nesses espaços, avaliam o que é necessário para o estudante, de acordo com sua deficiência, de acordo com suas limitações. Dessa forma, para permanência do aluno nos cursos é verificado suas condições e os recursos disponíveis. Ao definir o apoio que os estudantes precisam, a coordenação do núcleo reúne professores, coordenadores, orientadores dos programas informados e orientados dos procedimentos.

Os serviços oferecidos pelos núcleos das duas instituições são relacionados às adequações das atividades para atender às especificidades que o aluno precisa. Quando o estudante necessitar de um suporte relacionado diretamente à questão pedagógica, os núcleos dispõem da monitoria

inclusiva ou bolsista. Esse tipo de apoio é mais comum na graduação, mas também pode ser oferecido para os estudantes da pós-graduação, caso necessário.

Os monitores ou bolsistas são alunos da própria instituição que precisam ter cursado uma certa quantidade de disciplinas para possuir condições de atuar nessa função, em alguns casos, é preciso que o monitor/bolsista seja de uma área específica. Além disso, precisam dedicar semanalmente um número estipulado de horas para as atividades de monitoria, recebendo um valor financeiro mensal.

No núcleo de acessibilidade A são chamados monitores inclusivos, cuja função existe em dois níveis, o nível I e o nível II. A monitoria inclusiva nível inclusiva I é realizada por alunos da graduação, que já tenham cursado a disciplina que o aluno acompanhado irá cursar. Enquanto a monitoria inclusiva II é realizada por alunos da pós-graduação, geralmente, os alunos que precisam deste nível possuem necessidade mais complexa e requerem um acompanhamento mais profundo. A seleção dos monitores ocorre mediante um processo seletivo que realiza uma análise do histórico escolar, do currículo *Lattes* e no final é feita uma entrevista com os candidatos. Os aprovados no processo seletivo se tornam monitores e recebem capacitações, através de encontros presenciais na unidade, com relação às ações que serão desenvolvidas, como a aplicação de provas, ou a atuação como leitor/transcritor, quando necessário.

Para atuar como monitor na pós-graduação, geralmente, é monitor nível II, sendo necessário que o monitor atenda e entenda as especificidades do programa e da pesquisa do estudante, sendo assuntos específicos.

Tivemos um estudante surdo na pós-graduação, sendo entendido que era importante ele ter o apoio de um monitor nível II para fazer essa mediação, ainda mais que ele entrou no período da pandemia. Visto que, na pós-graduação é exigido leitura de artigos, alguns trabalhos e no caso dele, por conta da questão linguística, esse processo tinha que ir além da interpretação realizada pelo intérprete. Com isso, o entendimento coletivo da coordenação do programa do aluno, com o orientador dele, nós do núcleo e a PPG, foi selecionada uma monitoria nível II que pertencia ao mesmo programa que ele e fazia esse suporte. O aluno tinha essa demanda, tendo sido entendido que para a permanência dele precisava desse trabalho. Então, cada estudante precisa de um apoio diferenciado, não temos nada padrão, até porque cada programa terá um tipo de trabalho realizado, a gente observa a especificidade de cada aluno. (Coordenadora A)

No núcleo de acessibilidade B, esses alunos são chamados de bolsistas e a seleção desses estudantes também ocorre por um processo seletivo que se realiza em duas etapas: prova dissertativa e análise do currículo. Os aprovados se tornam bolsistas e atuam no apoio às atividades dos estudantes da unidade com a função de auxiliar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, para contribuir para o alcance do desenvolvimento máximo de seus talentos e habilidades físicas,

intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Edital da instituição B, 2023).

Os bolsistas passam por formações, para que eles entendam as ações que serão realizadas, o objetivo não será ensinar o conteúdo para os alunos, mas ações de apoio, no sentido de identificar as barreiras enfrentadas. Às vezes, o bolsista é apenas uma referência, visto que as barreiras pedagógicas são quebradas na atividade entre o professor e o aluno.

A gente fez um treinamento a princípio com eles, um treinamento de como serão as ações de apoio e a partir de um diálogo com o estudante, com o curso, a partir da identificação das barreiras, a gente estabelece como que será esse apoio. Então, muitas vezes, principalmente na graduação, pode haver um apoio mais sistemático às atividades desses bolsistas, mas muitas vezes esse bolsista é colocado apenas como referência, porque às vezes a ação de quebra de barreira é muito na atividade pedagógica com o professor e o aluno em sala de aula. Depende de quais serão as barreiras para a gente estabelecer qual que será a ação do bolsista e se haverá ação de bolsista ou não. (Coordenadora B)

Dessa forma, a nomenclatura de monitores/bolsistas varia conforme a instituição e suas atribuições. No caso do núcleo de acessibilidade A, são definidos também o nível, se I ou II. Caso os estudantes com deficiência na pós-graduação precise desse acompanhamento, como é um nível de ensino que exige um preparo maior, na instituição A será o nível II, às vezes, até mesmo monitores do próprio programa de pós-graduação do aluno com deficiência. Na instituição B não existe essa separação por nível. Os bolsistas são formados para quebrar as barreiras do aluno com deficiência que o núcleo atende, independentemente de ser da graduação ou da pós-graduação.

4.2.4 Recursos financeiros para os núcleos de acessibilidade

Os serviços de apoio oferecidos pelo núcleo de acessibilidade nas instituições são provenientes de recursos vinculados ao programa Incluir, “alocados diretamente nas Unidades Orçamentárias de cada Universidade Federal” (SECADI-SESU, 2013, p. 17) para a implementação da Política de acessibilidade, no qual são observados a quantidade de estudantes matriculados nos cursos de graduação em cada instituição. Os recursos que as IES recebem são destinados aos estudantes da graduação. Mas, estudantes da pós-graduação não estão incluídos neste orçamento.

Não existe um recurso específico destinado para atender as demandas dos alunos da pós-graduação *stricto sensu* nas IES, sendo os recursos destinados aos alunos da graduação. Quando são necessários recursos para atender as especificidades que surgem para os alunos da pós, os núcleos contam com o recurso da própria instituição. Como no caso já relatado, no qual os alunos da pós-graduação, durante a pandemia, precisaram ser atendidos na instituição A pelo monitor nível II, mas

o núcleo não consta como condição para manter esses alunos, então a própria universidade arcou com as despesas.

No caso da instituição B, as demandas são identificadas, incluídas na planilha do núcleo de acessibilidade B, sem distinção entre graduação e pós-graduação. As planilhas são repassadas para a pró-reitoria de finanças que realiza a compra de materiais, pagamento dos bolsistas e outras despesas incluídas na planilha. Conforme o orçamento “nesse semestre tivemos uma demanda de mais computadores para instalação de alguns recursos, então foi incluída na planilha enviada para a pró-reitoria de finanças que conseguimos atender essa demanda e agora os estudantes que precisavam têm acesso” (Coordenadora B).

Conforme apontado pelas coordenadoras A e B, não existem recursos que se destinem para o atendimento dos alunos com deficiência na pós-graduação e as demandas são atendidas pelos recursos da própria instituição, que muitas vezes, podem estar comprometidos com outras demandas ou ter reduzido como tem ocorrido nos últimos anos (Rodrigues, et al., 2023). Com isso, não existe concretude e robustez nesses trabalhos e os alunos com deficiência da pós-graduação, recorrentemente, precisam de apoio financeiro para tecnologias assistiva, monitorias, materiais de estudos, adaptação de espaços de estudo, entre outros.

Mesmo para os alunos com deficiência na graduação, que contam com recursos exclusivos, as dificuldades são inúmeras, como apontado no site da UFMG: “os desafios para a inclusão desse público no ensino superior, no entanto, são grandes, principalmente num cenário de cortes no orçamento” (UFMG, 2019). Dessa forma, ao pensar na pós-graduação e na falta de destinação concreta de recursos, essa situação pode comprometer ainda mais o acesso e a permanência dos alunos com deficiência.

4.2.5 Relação do núcleo de acessibilidade com professores/orientadores

A relação do núcleo de acessibilidade com os programas de pós-graduação a que o aluno está vinculado é um aspecto fundamental para a inclusão das PcD na pós-graduação, visto que precisa ser realizado um trabalho conjunto com os professores e orientadores.

Embora grande parte das instituições de ensino superior conte com núcleos de inclusão, nos quais há profissionais de apoio à acessibilidade, a relação com os orientadores irá determinar como o suporte acontece, a acolhida ao estudante e as estratégias a serem traçadas para o desenvolvimento de suas pesquisas. (Petten, Tehabilar e Rocha, 2022, p.14).

Dessa forma, os professores e, os orientadores dos estudantes com deficiência na pós-graduação têm singular participação na trajetória acadêmica. Para haver o prosseguimento e a conclusão dos cursos, diversos fatos são necessários e a instituição na totalidade, professores, núcleo de acessibilidade, programas de pós-graduação, devem estar atuando em conjunto para que de fato a inclusão ocorra neste nível de ensino.

Nas instituições A e B, segundo as coordenadoras do núcleo, em muitos casos, não sabem como proceder caso haja alunos com deficiência nas turmas. Contudo, essa análise precisa ser relativizada, uma vez que se ancora em suposições. Assim, um dos papéis do núcleo de acessibilidade é também oferecer orientação e suporte para esses professores. As coordenadoras entrevistadas relatam que aumenta a percepção da importância da inclusão das PcD nos programas. Geralmente, a coordenação do programa entra em contato com o núcleo buscando informações quando esses alunos ingressam no departamento.

Quando os programas de pós-graduação recebem os estudantes com deficiência, tanto a coordenação, quanto o orientador, entram em contato conosco para receber alguma informação inicial, de maneira geral. O que observo é que à medida que o estudante começa os seus trabalhos, os orientadores vão, assim, se familiarizando com as características do estudante, e às vezes, nem é muito necessário a mediação realizada pelo núcleo. O orientador, quando sabe que receberá um estudante, fica um pouco apreensivo, mas quando ele conhece esse estudante, vai percebendo que suas necessidades educacionais e vai trabalhando diretamente com ele. No caso dos estudantes autistas, quando eles entram, o orientador entra em contato com o núcleo para entender um pouco das características da pessoa autista, a partir desse entendimento ele trabalha com o orientando dele. No próprio site do núcleo tem muitas informações, assim ele vai se ajustando, se adequando a característica do estudante, demandando muito pouco do núcleo, da UPI. (Coordenadora A)

Sinto que os professores têm recebido muito bem esse apoio do núcleo, esse diálogo, eles requisitam o nosso apoio quando isso se faz necessário. Às vezes a demanda é apenas para a elaboração do material e o professor fala “olha, na minha disciplina eu só preciso que seja impresso o material para estudantes porque ele tem mais facilidade de ler, o material impresso” e aí eles nos mandam, a gente elabora. São poucos os casos de professores que não querem se envolver e dizem assim, “isso é coisa para o NAI resolver”. Quando isso acontecer, trabalhamos com a questão legal do direito das pessoas da Educação Especial, Transversal, em todos os níveis de educação e a partir daí a gente fala “olha, é responsabilidade institucional, não é somente do NAI ou do professor, é de todos”. (Coordenadora B)

Quando existe alguma resistência dos programas e/ou dos professores quanto à inclusão, as coordenadoras apresentam a eles os aspectos da lei como o disposto na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) “acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015). O Plano Nacional de Educação Especial indica a necessidade de “desenvolver ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência na educação superior” (Brasil, 2008, p.5). Lembra que esse é um direito das PcD e evidencia o papel da instituição como um todo promover a inclusão.

Os professores/orientadores recebem as informações necessárias sobre as especificidades do aluno. Com o passar do tempo, as barreiras que se apresentam vão sendo rompidas. Entretanto, em alguns casos, quando a deficiência exige algum recurso específico, o apoio da unidade é mais intenso.

Quando a deficiência ou o transtorno exige alguma tecnologia assistiva, ou algum recurso assistido, por exemplo, no caso do surdo, mesmo que o orientador seja às vezes fluente em Libras, mesmo que orientador tenha essa disposição, existe a questão linguística, então ele precisará mais do apoio da unidade. Porque ele fará disciplinas com outros professores ou às vezes participará de grupos de estudos com ouvinte que não sabem Libras. No caso de um estudante cego também demanda um apoio maior do núcleo, porque será necessário material que o próprio orientador não terá disponível. Então se precisar de uma impressão em braile ou uma impressão ampliada, no caso dos estudantes de baixa visão, ele demandará mais do núcleo. (Coordenadora A)

Os professores e orientadores devem, portanto, ser flexíveis, caso seja necessário fazer adaptações que não comprometam o regimento do programa. Não há a defesa do facilitar, mas a de se pensar em metodologias e adaptações pedagógicas que irão garantir a quebra de barreiras que o estudante se depara pela sua necessidade ou condição específica.

Sempre questiono ao professor se vai comprometer o objetivo pedagógico da atividade ou alguma questão regimental? Se não, não tem porque negar alguma flexibilização, alguma adaptação. Sempre digo, uma adaptação razoável, da metodologia, da atividade, mas não é uma adaptação de conteúdo, no sentido de facilitar, todos têm direitos ao mesmo conteúdo, ao mesmo ensino, então focamos na queda de barreiras mesmo. (Coordenadora B)

Com relação à flexibilização das disciplinas, geralmente, ela costuma ocorrer em relação aos prazos de entrega dos trabalhos ou mais tempo na realização das provas. Segundo as responsáveis pelos núcleos de acessibilidade, todos os alunos que ingressam no curso e têm recebido apoio, conseguem concluí-lo.

4.2.6 Dificuldades encontradas pelos núcleos de acessibilidade

As maiores dificuldades percebidas pelos núcleos de acessibilidade A e B com relação aos alunos são as complexidades da escrita acadêmica neste nível de ensino, as leituras densas, embora essa dificuldade seja sentida por todos que ingressam na pós-graduação, tendo deficiência ou não. Porém, para as PcD essa complexidade se intensifica a partir do momento que para um estudante apresenta características e condições que tornam atividades ainda mais complexas, como para os alunos surdos textos em Libras.

A maior dificuldade para o núcleo, enquanto espaço de atendimento desses alunos, é conseguir identificar os pós-graduandos que precisam do apoio, uma vez que nem todos que

ingressaram na pós-graduação nas IES nas vagas reservadas para os estudantes com deficiência procuram esse suporte.

4.3 Acesso e permanência na pós-graduação: experiências vividas pelas estudantes com deficiência

As entrevistas realizadas com duas estudantes com deficiência, matriculadas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* das duas instituições selecionadas, buscaram evidenciar o percurso dessas estudantes, para analisar se as instituições e os núcleos de acessibilidade têm possibilitado suporte e o apoio desde seu acesso a sua permanência.

A entrada na pós-graduação *stricto sensu*, assim como nos demais espaços sociais de alto prestígio, nem sempre é acessível a todos os públicos. Dessa forma, políticas públicas precisam ser criadas para fazer frente às desigualdades latentes no contexto brasileiro. A entrada de um novo perfil na pós-graduação é uma realidade e precisa ser estudada, a fim de promover avanços em políticas públicas que visam garantir o seu acesso e permanência, uma vez que são escassos os estudos sobre essa temática (Venturini, 2021).

4.3.1 Contato com as estudantes com deficiência na pós-graduação *stricto sensu*

A realização das entrevistas com as estudantes com deficiência foi possível pela intermediação dos diferentes departamentos das instituições. Essas estudantes, foram convidadas a participar da pesquisa, porém diferente da realizada com os outros participantes. O contato dos pró-reitores e dos coordenadores dos núcleos de acessibilidade foram localizados nos sites das diferentes instituições, sendo encontrado ao entrar na página. Em contrapartida, o contato das estudantes foi feito conforme estabelecido na Lei n.º 13.709, de 14 de agosto de 2018, a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais–LGPD.

Segundo a LGPD, no artigo 7º, o tratamento de dados pessoais somente poderá ser realizado sob algumas hipóteses, entre elas: “I-mediante o fornecimento de consentimento pelo titular”. Foi necessário ter previamente o consentimento das pessoas titulares da informação buscada, o que revelava alguns desafios. Assim, algumas possibilidades foram traçadas para se conseguir o acesso ao contato desses estudantes.

As coordenadoras dos núcleos de acessibilidade, durante as entrevistas, informaram que poderiam encaminhar um e-mail para esses estudantes informando os objetivos da pesquisa e caso eles aceitassem participar, responderiam. Dessa forma, um e-mail convidando os alunos com deficiência, contendo explicações da pesquisa, foi enviado para os núcleos de acessibilidade que encaminharam para os estudantes atendidos. O núcleo de acessibilidade da instituição A, atendia apenas uma estudante que contemplava o perfil buscado na pesquisa, PcD na pós-graduação *stricto sensu*, o e-mail foi encaminhado e aguardado resposta em um período de aproximadamente 30

(trinta) dias, mas não obtivemos retorno, o que pode evidenciar que a estudante não teve interesse em participar.

Mas, após esse período, o núcleo de acessibilidade localizou outra estudante com deficiência matriculada na pós-graduação, mas que não era acompanhada nesse espaço. Enviamos e-mail e a estudante aceitou participar da entrevista. No núcleo de acessibilidade da instituição B, no momento são atendidas duas estudantes, uma aluna com transtorno de aprendizagem, que não era o público buscado, e outra com deficiência visual. Nessa instituição tivemos o retorno da estudante que atendia o perfil buscado, tendo sido realizada a segunda entrevista.

Dessa forma, duas estudantes com deficiência matriculadas na pós-graduação *stricto sensu* participaram da pesquisa, por meio da entrevista. A estudante A, não é atendida pelo núcleo de acessibilidade da instituição, enquanto a estudante B é atendida.

4.3.2 Conhecendo as estudantes

A seguir serão apresentados aspectos individuais de cada participante da entrevista, considerando suas particularidades, o tipo de deficiência, como esse sujeito se entende no ensino superior, além de compreender sua trajetória pessoal e acadêmica.

A estudante A tinha 28 anos, cursava o terceiro período do mestrado em Ciências da Computação na instituição A, sendo diagnosticada com Transtorno de Espectro Autista (TEA), grau I. Como característica da deficiência, a aluna apresentava dificuldades de se expressar, durante a entrevista muitas respostas eram apenas desenvolvidas com “sim” ou “não”. Na condução da entrevista foram feitos diferentes questionamentos para uma mesma pergunta, a fim de possibilitar respostas mais elaboradas.

A estudante B tinha 33 anos. Naquele ano cursava o primeiro período do mestrado em Enfermagem na instituição B. Tinha diagnóstico de baixa visão⁷, possuindo menos de 20% de acuidade nas duas visões, além de miopia, astigmatismo e atrofia do nervo óptico. Desde a infância a estudante possuía esse diagnóstico, no seu caso, considerado genético.

As estudantes A e B ingressaram no Ensino Superior em 2012 e 2013, respectivamente. No período de ingresso das alunas, as discussões e políticas referente às ações afirmativas nas IES ainda estavam em processo inicial, não havia grandes mobilizações para o atendimento das PcD. Mesmo com a legislação abordando aspectos relacionados ao acesso e permanência das PcD no Ensino

⁷ Considera-se baixa visão ou visão subnormal, quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é menor do que 0,3 e maior ou igual a 0,05 ou seu campo visual é menor do que 20° no melhor olho com a melhor correção óptica (categorias 1 e 2 de graus de comprometimento visual do CID 10). (BRASIL, 2008, p. 1).

Superior a mais de duas décadas, as reservas de vagas para esse público foram instituídas apenas em 2016, através da lei n.º 13.409 (Brasil, 2016).

As autoras Victor e Uzêda (2022) apresentam um panorama histórico, com base nas legislações, do acesso dos estudantes com deficiência no Ensino Superior. Na Circular n.º 277/1996 eram apresentadas orientações para uma política educacional direcionada às pessoas com deficiência, visto que “possibilita que venham a alcançar níveis cada vez mais elevados de desenvolvimento acadêmico” (Brasil, 1996, p.1). Na Portaria n.º 1.679/1999, o acesso de estudantes com deficiência no ensino superior se transformou em política pública (Brasil, 1999). Em 2003, a Portaria n.º 3.284 revoga a Portaria 1.679/1999 instruindo as condições de acessibilidade que as IES deveriam providenciar.

Em 2008, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial publicou o documento intitulado A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que visa a construção de políticas públicas para o oferecimento de uma educação de qualidade para todos (Brasil, 2008). Neste documento, é apresentado o número de matrículas de alunos com deficiência entre 2003 e 2005. É evidenciado a exclusão educacional sofrida pelas PcD's, indicando a necessidade de promover a inclusão e fortalecer as políticas de acessibilidade na Educação Superior. Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 13.005, que garante o atendimento às necessidades específicas na Educação Especial em todos os níveis, etapas e modalidades do sistema educacional inclusivo (Brasil, 2014). Essa garantia também foi concedida pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei n.º 13.146/2015 (Brasil, 2015). Sobre a possibilidade de ingresso na Educação Superior, as reservas de vagas para pessoas com deficiência foram garantidas pela política de cotas na Lei n.º 13.409/2016 (Brasil, 2016) em alteração da Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012.

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

Dessa forma, em 2013, período no qual as estudantes A e B ingressaram no ensino superior, ainda não havia reserva de vagas para PcD. As discussões e preocupações estavam voltadas para a possibilidade do ingresso das PcD, com algumas discussões sobre a possibilidade de permanência, como a criação do núcleo de acessibilidade. Em 2005 o Ministério da Educação (MEC) criou o Programa Incluir-Acessibilidade na Educação Superior com o objetivo de desenvolver os núcleos de acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior (IFES) em articulação com os diferentes

departamentos das instituições. Porém, apenas em 2010, através do Decreto n.º 7. 234 houve o objetivo de aumentar e ampliar as condições de permanência e em 2011, o Decreto n.º 7. 611 aborda o Atendimento Educacional Especializado para a criação dos núcleos de acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior.

Com isso, a estudante A ingressou no Ensino Superior sem o apoio e o suporte que hoje são oferecidos. Um ano após a entrada da aluna na graduação o núcleo de acessibilidade foi criado, porém, a aluna não teve conhecimento “eu não tive conhecimento dos serviços que eram oferecidos durante a minha graduação.” (Estudante A)

A estudante A concluiu a graduação em 2019, após sete anos realizando o curso, tendo a graduação nessa área, geralmente, duração de 5 (cinco) anos. Nesse período, a aluna teve o seu diagnóstico e estava entendendo suas dificuldades e limitações, precisando se adequar às exigências do curso em meio ao descobrimento do TEA e sem apoio à permanência.

Minha graduação foi bem longa. Eu não conseguia aprender no ritmo do professor; não entendia na época como eu funcionava, de modo que dormia pouco e estudava muito; não havia formalizado ainda o diagnóstico de autismo, de modo que tinha crises e não as tratava; falta de rotina e previsibilidade do conteúdo, cada aula era em um horário diferente, o que levei um tempo para acostumar; além das dificuldades intrínsecas da complexidade da física. (Estudante A, 2023)

No segundo semestre de 2019, a aluna A ingressou no mestrado em Física, concluindo no primeiro semestre de 2022. Vale ressaltar, que nesse período, 2021 e 2022, o mundo estava vivenciando a pandemia do COVID 19, no Brasil as IES passaram a ministrar as aulas no formato remoto, a distância. A estudante, nesse período, teve períodos de tristeza intensa, com ainda mais dificuldades para concluir o curso e sem nenhum apoio da instituição, “no final do mestrado, tive um período de banzo, agravado pela pandemia. A instituição não me auxiliou” (Estudante A).

Logo em seguida, em 2022, essa mesma estudante ingressou no doutorado em Física, cursando apenas um semestre e sendo desligada, segundo informações dada pela estudante. Durante a entrevista, questionei o motivo do desligamento, se tinha relação com sua deficiência e a estudante relatou, não sei se teve influência direta, mas penso que tenha sido mais um escape mental em minha situação particular e não necessariamente minha deficiência” (Estudante, A). Mas, ao final da entrevista a estudante revela que se caso tivesse obtido apoio e o suporte do núcleo de acessibilidade na instituição poderia estar cursando o doutorado.

Buscando compreender aspectos que envolvem o desligamento dos alunos na pós-graduação na instituição A, o regimento geral foi pesquisado e no que tange ao desligamento diz,

Art. 44 - Será desligado do programa o estudante que se enquadrar em uma ou mais das situações especificadas a seguir, exceto nos casos em que o discente se matricular apenas em disciplinas desconsideradas no cômputo do coeficiente de rendimento:

- I - obtiver coeficiente de rendimento, no primeiro período do curso, inferior a 65,0 (sessenta e cinco inteiros);
- II - obtiver coeficiente de rendimento acumulado inferior a 75,0 (setenta e cinco inteiros) a partir do segundo período do curso;
- III - não cumprir a exigência de língua estrangeira até o encerramento das aulas do segundo período letivo do curso, após seu ingresso;
- IV - não integralizar os créditos necessários no prazo estabelecido no Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação;
- V - for reprovado 2 (duas) vezes na mesma disciplina;
- VI - obtiver dois conceitos N (Não-Satisfatório), consecutivos ou não, em pesquisa;
- VII - for reprovado 2 (duas) vezes no exame de qualificação;
- VIII - não completar qualquer um dos requisitos do programa no prazo estabelecido. (Instituição A, 2020, p.16)

Assim, o desligamento ocorre por motivos de notas abaixo do exigido pelo programa, não cumprimento dos créditos, reprovações na mesma matéria, falta da comprovação da língua estrangeira, além de deixar de cumprir as exigências do programa no prazo.

Após ser desligada do doutorado em Física, a estudante A ingressou em outro curso de Mestrado, na área da Ciência da Computação, na instituição A. Com a troca do curso e da área, a estudante A relatou que sentiu as diferenças. Ao ingressar no doutorado em Ciências da Computação percebeu que ao invés de provas eram dados muitos trabalhos, precisando se adaptar aos prazos.

Vale ressaltar que, durante toda a trajetória acadêmica, a estudante A não buscou apoio e suporte do núcleo de acessibilidade.

O fato da estudante A ter realizado a graduação e o mestrado, além de ter iniciado o doutorado em Física, uma das áreas de maior evasão nas IES (Davok e Bernard, 2016) pelo grau de dificuldade dos estudantes com áreas das ciências exatas, levanta a hipótese que suas dificuldades não são neurológicas ou cognitivas. Isso indica que pode ser passível de realizar pequenas adaptações com respaldo do núcleo, como a própria aluna relatou no final da entrevista. Talvez, se tivesse o suporte do núcleo não tivesse sido desligada.

Em relação à estudante B, por outro lado, a graduação foi realizada em uma instituição privada e não teve acesso ou conhecimento referente a nenhum tipo de acessibilidade durante esse período, tendo inúmeras dificuldades para acompanhar os componentes curriculares. A instituição não proporcionou recursos e suportes que pudessem auxiliá-la no decorrer do curso. O único momento em que a aluna conseguia auxílio era durante a aplicação das provas, como a solicitação da ampliação das letras. Dessa forma, encontrou muitas dificuldades nesse período, tanto no ensino da sala de aula, quanto, na prática.

Após concluir a graduação, a estudante B realizou duas pós-graduações *lato sensu*, no formato online, mas não encontrou grandes dificuldades em realizá-las pela sua condição. Segundo Guedes (2014), a Educação a Distância (EaD) possibilitou que PcD realizassem o curso superior,

visto que em muitas IES, pública ou privada, falta infraestrutura física e diversas outras que acabam impedindo esses alunos de frequentar os seus prédios. Para as pessoas com deficiência visual, o avanço das tecnologias são consideradas uma importante ferramenta de adaptação como o Sistema Dosvox, Deltatalk, além dos leitores de tela: NVDA (Non Visual Desktop Access), Virtual Vision, Jaws e Orca. De acordo com Guedes (2014, p.14) “as pessoas com deficiência visual graças à tecnologia podem estudar mais facilmente e com maior independência por meio do computador e vários softwares auxiliares”.

Ao contrário da estudante A, que deu sequência da graduação para pós-graduação, a aluna B ao concluir o curso de Enfermagem começou a trabalhar em hospitais. Após concluir as especializações também trabalhou durante 13 anos em hospitais. Ou seja, antes de ingressar no mestrado, já havia atuado durante 13 anos no mercado de trabalho.

4.3.3 Acesso aos programas de pós-graduação *stricto sensu*

A estudante A, para ingressar nos cursos de mestrado, doutorado e depois novamente no mestrado, utilizou a reserva de vagas para PcD. Durante as etapas do processo seletivo não houve modificações, visto que as fases dos programas consistem na análise do projeto e currículo. O suporte e o apoio oferecidos nesta etapa, na maioria dos programas, quando solicitado é com relação à prova escrita. Dependendo da deficiência do aluno faz-se necessário tradutor/intérprete, prova ampliada, prova em braile, como já ocorreu na instituição e relatado pela coordenadora do núcleo de acessibilidade.

Analisando o edital do processo seletivo para ingresso de candidatos no mestrado e doutorado dos cursos realizados pela estudante A na instituição A, com relação às ações afirmativas era informado que as reservadas correspondem a 20% das vagas para candidato autodeclarados negros (pretos e pardos) ou indígenas e para PcD. Para PcD era adotada a verificação da condição por meio de Comissão de Apuração de Deficiência⁸. O critério de seleção dos candidatos se baseia nas seguintes etapas: nota obtida no Exame Unificado de Pós-Graduações em Física (EUF)⁹, análise do histórico escolar (graduação e mestrado), se for o caso, análise do currículo e a entrevista (Instituição A, Edital, 2022)

⁸ O objetivo dessa comissão é verificar a deficiência, tornar legítimo o processo seletivo para o ingresso na instituição por meio de vagas destinadas a pessoas com deficiência e evitar fraudes, realizando a análise dos documentos apresentados pelo/a candidato/a. (Instituição A, 2017)

⁹ O exame unificado de pós-graduação em física (EUF) é o principal exame de seleção para os programas de pós-graduação em física em âmbito nacional. (UAI FÍSICA, 2024)

No mestrado que a estudante A estava cursando no momento da entrevista, de acordo com o edital (2023), no momento da inscrição o candidato devia fazer a opção por uma das modalidades, a seguir:

1. Ampla concorrência;
2. Vagas reservadas para ações afirmativas;
 - 2.1 Candidatos negros (pretos e pardos) ou indígenas;
 - 2.2 Pessoas com deficiência;
 - 2.3 Candidatos negros (pretos e pardos) ou indígenas e com deficiência. (Instituição A, Edital, 2023)

Segundo o Edital (2023), o candidato que optasse pela reserva de vagas para PcD, deveria:

Se enquadrar nas categorias discriminadas no Art. 4º do Decreto n.º 3.298, de 1999 e apresentar laudo médico, atestando a espécie e o grau da deficiência, com a expressa referência ao código correspondente da Classificação Internacional de Doença (CID) e os exames comprobatórios de sua deficiência, conforme o disposto nas Resoluções n.º10, de 2018 e n.º 8, de 2019. A documentação comprobatória será apresentada a uma Comissão de Apuração da Deficiência, nos termos do Art. 4º do Decreto n.º 3.298, de 1999, emitindo parecer de elegibilidade ou inelegibilidade do candidato à vaga reservada. (Instituição A, Edital, 2023)

Para o processo seletivo eram considerados os seguintes critérios

- 3.2. Os critérios de seleção consideram o histórico escolar (peso 2 para o doutorado e peso 5 para mestrado), o curriculum vitae (peso 5 para o doutorado e peso 4 para mestrado) e o projeto de pesquisa para o doutorado (peso 3) ou plano de trabalho para o mestrado (peso 1). As notas são atribuídas no intervalo de 0 a 10. (Instituição A, Edital, 2023)

Uma das grandes dificuldades no processo seletivo para o mestrado relatado pela estudante A, foi a comprovação final da sua deficiência, se conseguiria utilizar a reserva de vagas para PcD para ingresso no programa “no final eu estava com uma pendência maior, com a aprovação ou não, se eu estava apta ou não a concorrer, mediante a essa vaga de PcD” (Estudante A). Segundo o edital, para a matrícula são exigidos o laudo médico e exames, segundo a deficiência do aprovado,

9.2 Documentos exigidos para ingressantes na modalidade “Pessoa com deficiência” e para “Candidatos (pretos ou pardos) ou indígenas e com deficiência”: i. Laudo médico; ii. Os seguintes exames médicos para comprovação de deficiência: a) Deficiência auditiva: exame de audiometria; b) Deficiência visual: exame oftalmológico; c) Deficiência física: exames de imagem ou outros que comprovem a deficiência; d) Deficiências múltiplas: exames que comprovem as deficiências, conforme as áreas afetadas (Instituição A, Edital, 2023).

A estudante A teve sua aprovação em todos esses processos, ingressando no curso pelas vagas reservadas para PcD. A estudante sempre optou por não comunicar ao programa e aos professores sobre sua condição, porém o programa teve o conhecimento havia estudantes que ingressou através das vagas para PcD.

O processo seletivo para o ingresso no mestrado, realizado pela estudante B, ocorreu por meio de duas fases: elaboração do projeto de pesquisa e avaliação do currículo *Lattes*.

Após realizar o cadastro, o(a) candidato(a) deverá no mesmo sistema inserir nova inscrição, selecionar Mestrado em Enfermagem, anexar o pré-projeto de pesquisa, uma cópia do Currículo Lattes conforme o modelo proposto pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). (Edital, 2024)

O edital do programa, na instituição B, havia reservado duas vagas para os grupos de cotistas, formado pelas “pessoas negras (pretas e pardas), indígenas, quilombolas, refugiadas, ciganas, com deficiência, em situação de vulnerabilidade socioeconômica ou trans (transgêneros, transexuais e travestis)” (Edital, 2014, p 2). Com relação à PcD existe a seguinte especificação:

As pessoas com deficiência deverão possuir laudo médico que comprove sua condição de pessoa com deficiência, legível e original, expedido por profissional especialista, contendo a descrição clínica, o tipo e o grau ou nível da deficiência nos termos do art. 4º do Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999, alterado pelo Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004, com expressa referência ao código correspondente da Classificação Internacional de Doença (CID), e a causa provável da deficiência e seus impactos nas funcionalidades do(a) candidato(a). (Edital, 2014, p. 2)

Apesar das vagas reservadas, a estudante B ingressou por meio da ampla concorrência, não tendo nenhum atendimento específico ou adaptação durante o processo seletivo. O processo seletivo não exigiu etapas como prova escrita, no qual a ampliação das letras poderia ser uma opção, ou outra fase que a aluna tivesse dificuldades.

4.3.4 Permanência nos programas de pós-graduação *stricto sensu*

Para o processo possibilitar a permanência dos estudantes, inúmeros fatores devem ser possibilitados pela instituição, como a parte pedagógica, a formação de professores/orientadores, os serviços e ações para cada estudante, a acessibilidade ligada a infraestrutura, entre outros quesitos. Petten, Tehabilar e Rocha (2022), em estudos referentes ao perfil de alunos na pós-graduação na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), apontaram alguns questionamentos que impactam na permanência de pessoas com deficiência nos cursos de pós-graduação da instituição, quais sejam: “tipo de deficiência; forma de ingresso; retenção; evasão; trancamento; afastamentos; reopção de curso; exclusão; tempo de integralização; prazos de defesa de dissertação e tese” (Petten, Tehabilar e Rocha, 2022, p.3).

Com relação à estudante A, diagnosticada com TEA, suas condições de permanência são estudadas de acordo com suas especificidades, avaliadas pelo núcleo de acessibilidade. Porém, a estudante A relatou na entrevista que, em nenhum momento, buscou atendimento no núcleo de

acessibilidade da instituição, enfatizando constantemente, ao longo da entrevista, que apesar das dificuldades sentidas ao longo do curso, preferiu lidar com essas questões sozinha.

Até o momento eu não vi necessidade de procurar o núcleo de acessibilidade, embora eu tenha algumas dificuldades de estudo, como concentrar durante as aulas. Mas, eu tento enfrentar isso, não estou julgando que recorre a outros métodos, mas tento seguir igual aos meus outros colegas, embora eu tenha minhas dificuldades particulares. (Estudante A)

O fato de a estudante A não ter procurado o núcleo de acessibilidade está relacionada, também, ao medo de que o fato de ser identificada com uma PcD pode causar em estigma: “Eu tenho um certo receio, medo de sofrer algum tipo de preconceito na instituição” (Estudante A). Além disso, os serviços, o apoio e o suporte oferecidos pelo núcleo de acessibilidade não são do conhecimento da aluna, fazendo com que seus direitos não sejam utilizados. Precisa de mais divulgação dos núcleos de acessibilidade para conhecimento de toda comunidade universitária. Estudantes com deficiência tem suas limitações e vencê-las faz parte do papel de uma instituição inclusiva. Como exemplo, no mestrado atual da estudante A são exigidos diversos trabalhos, ao invés de provas como ocorria nos cursos passados. Então a aluna precisou se habituar e sentiu dificuldades, em relação aos prazos. Os alunos com deficiência tem o direito a dilação de prazo, como consta no estatuto da PcD,

V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade. (Brasil, 2015)

Cabe destacar que, a, estudante A desconhecia esse direito à extensão de prazos. O fato de não ter tido acesso a esse direito, acabou prejudicando-a no curso. Caso a estudante fosse assistida pelo núcleo de acessibilidade, teria conhecimentos e seria resguardada a respeito desse direito e de outros. Embora as instituições também possam realizar uma divulgação mais ampla dessas informações, a inclusão das PcD e os serviços e apoio oferecidos, para o público universitário, em geral, são desconhecidos. Isso se dá, também, pela recente oferta. E como a estudante entrevistada, podem ter nas instituições, tanto na graduação quanto na pós-graduação, estudantes com deficiência que não buscam apoio e podem encontrar maiores dificuldades no percurso acadêmico, em relação a situações que poderiam ser resolvidas mais facilmente.

Além dos serviços e apoios oferecidos pelo núcleo de acessibilidade, a instituição A também conta com um espaço denominado Divisão Psicossocial (DVP) no qual oferecia para seus alunos da graduação e da pós-graduação acesso aos atendimentos com psicólogos, psiquiatras e serviço social. Os atendimentos eram realizados individualmente, com grupos terapêuticos e por meio de oficinas

A Divisão Psicossocial (DVP) atua na promoção do bem-estar, qualidade de vida e saúde mental de toda a comunidade universitária. Para isso, conta com profissionais de psicologia,

psiquiatria e serviço social, oferecendo atendimentos individuais, grupos terapêuticos e oficinas. Além disso, visa estabelecer parcerias e favorecer o desenvolvimento de ações institucionais em prol da promoção da saúde mental. (Página da psicossocial)

A estudante A frequentou esse espaço tendo sido atendida durante a pós-graduação. Os atendimentos recebidos na DVP tiveram impactos positivos ao longo da sua permanência nos cursos. Posteriormente, a aluna passou a não frequentar mais esse espaço da instituição, sendo acompanhada por um médico particular, recorrendo a medicamento, o que se mostrou durante a entrevista

Assim, a permanência da estudante A na pós-graduação não estava relacionada aos serviços disponibilizados pela instituição, mas ocorreu por meio de mecanismos desenvolvidos pela mesma durante sua trajetória acadêmica, que mesmo possuindo dificuldades e afetando sua saúde mental, possibilitou sua adequação ao ensino superior.

Com relação à estudante B, com baixa visão, as condições de permanência estavam relacionadas ao aumento da acuidade dos materiais utilizados em sala de aula, já que era necessário fazer o aumento das fontes das letras e até mesmo a utilização de materiais ou recursos de ampliação.

É comum aluno com baixa visão precisar de leitores de tela, softwares ampliadores de tela, recursos para a ampliação de caracteres e sistemas de alto contraste, sendo a oferta e a utilização de materiais imprescindível para ocorrer a acessibilidade (Malheiro, 2021).

Silva e Pimentel (2022) afirma que tem sido expressiva a inclusão de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior pelas políticas de ações afirmativas e para a sua permanência, “os estudantes possam usufruir dos espaços físicos, dos equipamentos disponíveis, de recursos materiais, audiovisuais, informacionais, bem como de um maior preparo de docentes para o atendimento a esses estudantes”. (Silva e Pimentel, 2022)

No núcleo, a estudante disse ter sido orientada sobre todos os recursos que poderia utilizar. Como em nenhum momento anterior da sua trajetória acadêmica, ela teve acesso a esse suporte, sente que agora estava contemplada de forma holística pela instituição. Afirma: “é tudo ótimo. A gente fica realmente acessível ao sistema” (Estudante, B). O recurso de acessibilidade oferecido para a aluna, além das orientações, foi uma régua com a função de ampliar as palavras no momento da leitura, tanto física como digitalmente.

Aqui na universidade eles me ofereceram uma lupa, na verdade, é uma régua que ela faz a ampliação, não sei explicar o nome correto, mas é no formato de uma régua e a gente vai passando no livro e amplia a letra. Me ofereceram esse no formato de uma lupa e uma lupa digital, deram tudo novinho” (Estudante, B)

Assim, é perceptível que as condições de permanência dos alunos com deficiência na pós-graduação, variam de acordo com sua necessidade e com o atendimento que recebem no núcleo.

Caso, o núcleo desconheça a matrícula dos alunos na instituição e o próprio não busca pelo apoio, ele passa toda a pós-graduação sem receber o suporte que, muitas vezes, tem disponível. Essa situação pode acarretar abandono do curso ou mesmo dificultar ainda mais um processo que já é árduo. O apoio do programa, dos professores, dos orientadores faz a diferença no direcionamento e em apresentar as possibilidades que a instituição oferece.

4.3.5 Relação com os demais alunos e com os orientadores

No processo de formação, o vínculo estabelecido entre os outros estudantes é algo que estimula a adaptação e pode até mesmo influenciar no prosseguimento dos estudos, no qual são compartilhadas experiências, frustrações, conquistas e dificuldades entre os pares (Teixeira, Dias, Wottrich e Oliveira, 2008). Em muitas deficiências, a interação social é um grande dilema, no caso do autismo uma das características é justamente a dificuldade de criar vínculos e estabelecer relações “A principal característica do autismo, que eu percebo, é a dificuldade de me relacionar com as outras pessoas” (Estudante A).

No entanto, o fato de conviver com outros estudantes pode ser, inclusive, um fator que possa colaborar na superação das dificuldades que geralmente um estudante autista apresenta. A relação da estudante A com as pessoas ao seu redor tem melhorado, se compararmos com o momento em que o diagnóstico foi dado, dez anos atrás.

Como o meu diagnóstico já tem mais ou menos uns 10 anos por aí, eu consegui desenvolver muito, talvez se você não soubesse, talvez você nem percebesse numa curta interação. Minha mãe me falou que melhorei muito quando passei a fazer tratamento com psicólogos e psiquiatras e minha fala que melhorei muito depois disso. (Estudante A)

Com esse avanço, a estudante A relatou conseguiram bom relacionamento com os outros alunos do curso, mas ressaltou que, pelo fato de ter ingressado em uma nova área, conhecia poucas pessoas.

A estudante B relatou ter encontrado colegas de curso compreensíveis. Sua turma do Mestrado era muito cooperativa, sabiam da sua dificuldade visual, não tendo uma boa acuidade mesmo sentada na primeira carteira. Assim, a turma sempre a auxiliava e acompanhava nas atividades, se preocupava e sempre perguntava se a aluna estava conseguindo acompanhar as aulas.

A relação com os professores e principalmente com o orientador, no caso da pós-graduação *stricto sensu*, definem os rumos do curso, o entusiasmo para prosseguir e dependendo pode ocasionar até mesmo a desistência do aluno (Silva, Cunha, Neto, 2021). Os professores dos alunos com deficiência precisam ter um olhar empático para o seu desenvolvimento, sendo flexíveis. Na pós-graduação a meritocracia é ainda algo muito presente. A estudante A disse que, na primeira reunião

realizada com seu orientador, mencionou sobre sua deficiência, e depois disso o orientador não comentou mais sobre essa questão e nem citou a respeito da existência do núcleo de acessibilidade da instituição.

Por outro lado, a estudante B, desde a primeira reunião com sua orientadora, explicou sobre sua deficiência visual, sendo que até esse momento, a orientadora não tinha conhecimento da sua condição. Assim, a orientadora levou a aluna no núcleo de apoio, realizado o seu cadastro e a estudante B se sentiu acolhida.

Logo no primeiro momento que procurei o núcleo de acessibilidade da instituição, fiz o cadastro e me senti muito acolhida. A assistente procurou os recursos que a universidade poderia me disponibilizar, o que seria preciso. A universidade, ao começar pela minha orientadora, me recebeu com muitas informações para o meu caso. (Estudante, B)

Assim, a orientadora teve um importante papel em direcionar a aluna ao núcleo, explicando os serviços e as possibilidades ao ser atendida, evidenciando o papel fundamental dos professores frente a seus alunos. A estudante B desconhecia o núcleo e o seu direito de ser acessar esse espaço, como afirma:

Como venho de muitas experiências ruins, fiquei com receio de como seria o mestrado tendo a minha condição. Sabia que seria mais dificultoso pelas experiências passadas na graduação. E desde o primeiro momento tive contato com a acessibilidade. (Estudante, B)

Na pós-graduação, supõe-se uma maior autonomia dos alunos, uma vez que passaram pela graduação. Nesse sentido, é esperado que os mesmos já conheçam o núcleo, o que nem sempre ocorre. Alguns desconhecem o direito que têm as adaptações. Como não sabem do suporte oferecido, passam todo período do curso com dificuldades ainda maiores, sem saber que, a instituição pode oferecer recursos que possibilitassem uma trajetória acadêmica mais acessível.

4.3.6 Dificuldades encontradas pelas estudantes com deficiência

A estudante A apontou que a maior dificuldade encontrada, atualmente, para permanecer no mestrado, é com relação aos prazos para a realização da alta demanda de atividades e trabalhos exigidos do mestrado. Durante grande parte da entrevista, a estudante externou reclamações sobre essa questão. Uma das características desenvolvidas e intrínsecas às pessoas com TEA é a necessidade de detalhar tudo o que realiza, dessa forma, a aluna acaba se perdendo e prejudicando o seu andamento no curso.

Os prazos são uma das minhas maiores dificuldades, porque acho que é uma característica pessoal minha ou da minha síndrome, tentar fazer tudo com o máximo de detalhes e deixar tudo completo, sem erros e isso acaba deixando atrasadas porque me recuso a entregar alguma coisa mal feita. (Estudante A)

Outra dificuldade elencada pela estudante A era falta da bolsa de estudo, de uma remuneração financeira para a realização do mestrado. A falta de bolsa dificulta a manutenção de condições básicas, como expressa

A falta de rendimento financeiro também é uma das minhas maiores dificuldades, pois, atualmente, tenho 28 anos e essa falta de renda me deixa para baixo e me faz perder o foco no que tenho que fazer, sendo que há muitas tarefas que devem ser feitas na pós-graduação. (Estudante A)

Conforme o edital do programa de mestrado cursado pela aluna A, as bolsas são concedidas a partir de cotas disponibilizadas pelos órgãos de fomento aos programas. E a classificação geral dos aprovados, determina a recepção de bolsas. Como existe um número restrito de bolsas, não são todos os matriculados que recebem.

6.1. É possível a obtenção de bolsas de estudo que são concedidas por órgãos de fomento, como CAPES, CNPq e FAPEMIG, além de empresas privadas por meio de convênios de cooperação. No entanto, o PPGCC recebe uma cota limitada, não podendo garanti-las para todos os aprovados. (Edital, 2023)

6.2. A decisão de concessão de bolsas será tomada pela Comissão Coordenadora do Programa com base na classificação geral dos candidatos selecionados que solicitarem bolsa de estudo. (Edital, 2023)

A questão da falta da bolsa é um grande entrave para alunos da pós-graduação que precisam, muitas vezes, mudar de cidade para fazerem o curso. Sem esse recurso financeiro, alguns estudantes, precisam trabalhar com jornadas de trabalho longas, não conseguem se manter, não conseguindo dedicar da forma que precisa nos cursos da pós-graduação. Segundo (Ambiel, et al., 2020) questões financeiras são consideradas motivos que dificultam a permanência dos pós-graduando nos cursos de pós-graduação, podendo culminar com a desistência da carreira acadêmica.

A dificuldade encontrada pela estudante B está relacionada ao excesso de leitura exigido, mesmo tendo os recursos, como a régua ampliada, o processo acaba exigindo muito da sua visão, acarretando até mesmo em maior cansaço ou dores de cabeça. Além disso, as dinâmicas das aulas, muitas vezes apenas com reprodução dos slides, é outro ponto. A dificuldade não está no ensino/conteúdo em si, mas, pela sua visão baixa e o tamanho das fontes utilizadas nos slides ou pela imagem colocada ser pequena para ela.

A maior dificuldade que encontro hoje cursando a pós-graduação, pelo meu problema visual, é o excesso de leitura, tem dias que para mim é mais difícil, mesmo com os recursos. Os artigos são muito extensos. Então as aulas são muito reprodutivas, com slide. (Estudante, B)

Nesse sentido, as autoras Silva e Pimentel (2022) expõe a mesma dificuldade ao comentar que:

Slides, projeções, vídeos são usados intensivamente; embora tais ferramentas facilitem a exposição de temáticas e, inegavelmente, favoreçam o processo de aprendizagem, não valem para todos/as os/as estudantes, ou pelo menos não podem ser a única opção, menos ainda sem as devidas adequações. (Silva e Pimentel, 2022, p. 131)

As autoras seguem afirmando que a inclusão educacional exige um conjunto de ações, não podendo estar concentrada apenas nos núcleos de acessibilidade. As PcD, devem ter o mesmo acesso ao conhecimento que os demais alunos, tendo os professores estratégias para adaptar o conteúdo e as metodologias, visando os diferentes perfis existentes na sala de aula.

4.3.7 Relatos pessoais feitos pelas estudantes

Ao final de cada entrevista, disponibilizei um momento para ouvir as estudantes A e B sobre suas questões, dando liberdade para relatar o que se sentisse à vontade. A estudante A afirmou que se tivesse o conhecimento sobre os serviços prestados pelo núcleo de acessibilidade da instituição A, teria provavelmente buscado apoio e não teria sido desligada do doutorado em física. Apontando que o núcleo de acessibilidade é pouco divulgado na universidade, mas também admite que não buscou conhecimento sobre esse espaço.

Se eu tivesse descoberto o núcleo antes e tivesse feito o uso dele durante o doutorado em Física, talvez eu estivesse lá até hoje. Em parte, falta divulgar o núcleo, mas tenho uma parte nisso, por não procurar mais a fundo. (Estudante A)

Esse relato da estudante evidencia a importância do conhecimento acerca dos serviços e suporte oferecidos pelos núcleos para os alunos com deficiência no ensino superior, sendo primordial para a permanência dos alunos. Além disso, a aluna apontou o medo que sente em ser vista com uma PcD, pelos estigmas que ocorrem, relatando isso em lágrimas durante a entrevista. Será coloca sua fala completa relacionada a essa questão para demonstrar o seu impacto

Vejo que ainda tem um certo estigma para pessoas com deficiência na instituição, então eu pelo menos, não afirmo com relação a todas as pessoas, falo da minha parte, a gente se esconde, esconde nosso diagnóstico por medo de acharem que estamos nos vitimizamos ou estamos nós colocando rótulos. O que não é verdade porque a gente está em uma classe de comportamento e de função cerebral onde algumas coisas para somos mais difíceis, por exemplo, a minha comunicação foi toda trabalhada ao longo dos anos. Às vezes vejo pessoas que ignoram isso e falam “ah, nem parece autista” não é que tenho orgulho da minha condição, mas quero que entendam que tenho dificuldades inerentes a minha condição e eu sei que sou além da minha condição de pessoa com TEA. Sou uma pessoa que tem características à parte, eu gostaria de me apresentar com uma autista, grau I no meio acadêmico e não ter medo disso. (Estudante A)

Nessa fala, fica evidente como o medo do estigma relacionado à deficiência pode causar impacto e, impedir que os alunos que precisam utilizar os suportes oferecidos pelo núcleo de acessibilidade acabem não procurem esses espaços. Sendo algo previsto pela lei, é um direito que

os alunos possuem. Mesmo assim acabam não usufruindo dele. Como a própria estudante A relatou, a falta de procura passa pela questão do desconhecimento, pela falta de informação, pelo estigma. Assim, as indagações levantadas pela coordenadora B, com relação à falta de procura dos alunos no núcleo pelo medo e pelo estigma, acabam sendo confirmadas.

O indivíduo estigmatizado pode, também, tentar corrigir a sua condição de maneira indireta, dedicando um grande esforço individual ao domínio de áreas de atividade consideradas, geralmente, como fechadas, por motivos físicos e circunstanciais, a pessoas com o seu defeito. (Goffman, 1981, p. 12)

Para a estudante B, as experiências até o momento da entrevista, foram sido positivas

Percebo que a instituição, de uma forma geral, desde quando acionei a acessibilidade da universidade, realmente é acessível. E, não conhecia esse lado ainda, mas posso dizer que a IES favorece a todas as diversidades do aluno, conseguindo cumprir seu papel de inclusão e acessibilidade aos demais alunos. (Estudante B)

A partir dos relatos das estudantes A e B, evidencia-se que as percepções relacionadas ao acesso e à permanência nos programas de pós-graduação *stricto sensu* estão intrinsecamente ligadas às experiências vivenciadas ao longo de suas trajetórias acadêmicas nas instituições. A utilização dos serviços oferecidos baseia-se nas informações e no conhecimento sobre sua existência. Portanto, é primordial, em primeiro lugar, a divulgação desses serviços, de modo a atingir o público-alvo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o ingresso das Pessoas com Deficiência nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em universidades federais mineiras, bem como conhecer as políticas, ações e recursos de acessibilidade oferecidos para a permanência desses pós-graduandos nos cursos. Consideramos as mudanças necessárias para a inclusão das PcD no Ensino Superior, que devem possibilitar apoio e suporte desde o processo seletivo, a infraestrutura, nas aulas, nos núcleos de acessibilidade, entre outros, até a conclusão do curso.

Para atingir nossos objetivos de pesquisa, utilizamos: pesquisa documental como estratégia metodológica, para compreender as mudanças a serem realizadas nas IES para o acesso e a permanência das PcD na pós-graduação *stricto sensu* e realizar o mapeamento das instituições; entrevistas narrativas com os pró-reitores da pós-graduação, com as coordenadoras do núcleo de acessibilidade, a fim de conhecer a inclusão das PcD por diferentes perspectivas. Entrevistas narrativas também com os estudantes com deficiência, buscando compreender a partir dos próprios estudantes se realmente tem sido possível concluir os curso ao qual eles ingressam.

Realizar a pesquisa documental, bem como a realização do mapeamento, evidenciou como ocorre esse processo nas IES no estado de Minas Gerais. Percebemos que algumas IES logo após a resolução do MEC, por meio da Lei n.º 13.409/2016, foram se adequando para o ingresso das PcD, enquanto outras realizam esse processo de uma forma mais tardia, tendo ainda, algumas que estão na fase inicial de adequação à essa lei.

Quanto às entrevistas com os pró-reitores das IES, elas nos permitiram evidenciar que as instituições têm realizado adequações, dentro do possível, para possibilitar o acesso e a permanência das PcD nos programas de pós-graduação. Há empenho das instituições em implementar as políticas de ações afirmativas e acompanhar a permanência desses alunos. Aquelas entrevistas realizadas com os coordenadores dos núcleos de acessibilidade permitiu conhecer os diferentes recursos de acessibilidade, desde materiais até tecnologias assistiva, para atender os alunos em suas diferentes necessidades.

Porém, apesar de todos esses apontamentos e os avanços percebidos, as estudantes com deficiência, diversas fragilidades foram elucidadas. A quantidade de alunos matriculados e a pequena quantidade de alunos que buscam atendimento nos núcleos de acessibilidade, a nível de pós-graduação, é extremamente baixa ou até mesmo inexistente. Diferentes conclusões podem ser levantadas para compreender essas questões, como o tipo e o grau das deficiências que os alunos

possuem, em alguns casos, a falta de suporte nas instituições. E, ainda, se pode pensar no caso de as adaptações não interferirem no percurso acadêmico, podendo justificar a falta de procura do núcleo.

Algumas das questões apontadas pelas estudantes entrevistadas foram, medo causado pelo estigma que a deficiência pode causar, o desconhecimento dos direitos desses alunos e a falta de propagação de informações referentes aos serviços oferecidos pelo núcleo. Além da falta de articulação das instituições com o núcleo de acessibilidade e destes com os programas de pós-graduação, também demonstra uma fragilidade para que a inclusão de uma forma holística possa ocorrer. É preciso a articulação dos diversos espaços, as instituições, os núcleos, os orientadores, os professores, as disciplinas, os conteúdos. A inclusão é uma responsabilidade de todos.

Além disso, algumas instituições ainda desconhecem a presença dos alunos com deficiência matriculados nos cursos de pós-graduação. Elas não contam com instrumentos que permitem o levantamento desses dados e acarretando a falta de adequação para determinadas situações, visto que, muitas mudanças ocorrem somente a partir do momento que as IES têm o conhecimento das necessidades dos alunos que estão matriculados. Assim, PcD acessam o curso e pelo fato de não ter suas necessidades consideradas, acabam enfrentando dificuldades além daquelas inerentes ao curso nesse nível de ensino. Isso muitas vezes acarreta a demora em se formar, o trancamento, na troca de curso e ou até mesmo na desistência do curso.

Vale ressaltar, a necessidade formativa dos professores para compreender esses sujeitos de aprendizagem, os sentidos que esses sujeitos atribuem à formação a nível superior, à pós-graduação. E como o sentido que atribuem os mobiliza para a busca de apoio, isso é importante para a ruptura de estigmas e construção de novas compreensões, e a identificação das ações e das políticas, contrapondo-se a ações isoladas e individuais.

Outro ponto importante destacado nas entrevistas com as estudantes se refere à importância do contato com os orientadores, visando o entendimento da sua deficiência e na realização das adequações necessárias. Os orientadores que conhecem sobre o núcleo de acessibilidade da IES e que possui a sensibilidade de compreender a importância deste espaço para a trajetória do pós-graduando podem promover transformações ao encaminhá-los aos núcleos. Com isso, os orientadores podem ser como uma ponte entre os alunos e o núcleo.

Por fim, a pesquisa revelou que as IES e os núcleos de acessibilidade têm se adequado para garantir o acesso e a permanência de estudantes na pós-graduação *stricto sensu*. Contudo, ao conversar com as estudantes entrevistadas, percebemos que muitos desconhecem os serviços e apoios disponíveis, e até mesmo não sabem como acessá-los. Apesar de ter estudantes com deficiência na pós-graduação, uma pequena porcentagem busca apoio do núcleo de acessibilidade,

além daqueles que não revelarem ter alguma deficiência, por medo. Dessa forma, a instituição não consegue identificá-los. É perceptível que, apesar dos avanços nas legislações e das leis na área, muitas mudanças ocorrem apenas quando esses alunos adentram nas instituições, assim, a falta de conhecimento desses dados, leva a falta de mudanças.

Diante do exposto, esperamos que este trabalho contribua tanto para acompanhar as adequações feitas pelas IES, como para compreender se os alunos, público-alvo, têm sido atingidos. Como perspectivas futuras é vislumbrado o entendimento desse processo, de conhecer melhor a inclusão das PcD, nas IES das diversas regiões do Brasil. Além disso, desejamos que o estudo possa ser retomado no futuro, por nós ou por outros pesquisadores, para continuar investigando, com foco maior nos alunos com deficiência, seu acesso e permanência. O objetivo seria compreender melhor o tipo de deficiência, as necessidades de apoio junto aos núcleos de acessibilidade, bem como os fatores que impedem as IES de atender plenamente a essas demandas. Pelo fato das IES terem que atender as legislações vigentes, as adequações são realizadas, mas é preciso compreender de maneira mais ampla como essas mudanças impactam os alunos com deficiência e se as transformações têm sido eficazes.

Como perspectiva para estudos futuros, acrescenta-se a necessidade de ouvir os professores e buscar entender a inclusão, também, a partir as concepções destes profissionais, que se encontram diretamente envolvidos no atendimento e na convivência com os estudantes com deficiência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Manifestação do GT 15 de repúdio à declaração do presidente da república sobre pessoas com deficiência. Brasília, 12 jan. 2021. Disponível em: <https://legado.anped.org.br/news/manifestacao-do-gt-15-de-repudio-declaracao-do-presidente-da-republica-sobre-pessoas-com>. Acesso em: 12 out. 2023.

AMBIEL, R. A. M; COSTA, A. R. L; JESUÍNO, A. D. S. A; CAMILO, C. C; ZUCHETTO, S. R. Motivos de evasão na pós-graduação no Brasil: um instrumento de medida. **Interação em psicologia I**, vol 24. nº 01, 2020. Disponível em: <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/252/4824399987413833.pdf>. Acesso em: 04 set. 2023.

ARELARO, L.R.G. Acesso à educação. 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.

BARBOSA, D. C. dos S.; FRANCISCO J., W. E. Inclusão de um surdo na pós-graduação: Uma análise a partir de registros autobiográficos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023033, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17516>. Acesso em: 10 out. 2023.

BARCELOS, L. G. Política Nacional de Educação Especial no contexto do conservadorismo: disputas no interior do estado integral. **Revista Educação Especial em Debate**. v. 7. n. 14. p. 82-95 jul./dez, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/41498/27547>. Acesso em 13. ago.2023.

BATISTA, R. C. G; VIVAS, E. S; NUNES, T. S. Inclusão no ensino superior: ações do Núcleo de Acessibilidade e Apoio Psicopedagógico de uma instituição de ensino. **Revista Gestão e Secretariado (GeSec)**, São Paulo, SP, 13(1), jan./abr., 2022, p. 170-195. Disponível em: <file:///C:/Users/Noir/Downloads/Artigo+8+Inclus%C3%A3o+no+ensino+superior.pdf>. Acesso em: 05 set. 2024.

BENTES, H. H. Hefesto capaz: do mito aos direitos da pessoa com deficiência. **Revista Jurídica da Presidência** Brasília v. 19 n. 118 Jun./Set. 2017 p. 352-376. Disponível em: <file:///C:/Users/samar/Downloads/1626-Texto%20do%20artigo-3737-1-10-20170929.pdf>. Acesso em 12. ago. 2023.

BORJA, I. M. F. S.; MARTINS, A. M. O. Evasão escolar: desigualdade e exclusão social. *Revista Liberato*, Novo Hamburgo, v. 15, n. 23, p. 1-104, jan./jun. 2014. <https://doi.org/10.31514/rliberato.2014v15n23.p93>

BRANCO, A. P. S. C; ALMEIDA, M. A. Avaliação da satisfação de estudantes público-alvo da educação inclusiva em cursos de pós-graduação de universidades públicas. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**. 24. 45-67 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 3.128, de 24 de dezembro de 2008.** Estabelece diretrizes e normas para o funcionamento dos serviços de saúde no país. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: 21 set. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília/DF.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, 19 de julho de 2010.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em: 18 set. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973.** Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 jul. 1973.

BRASIL. Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). **Brasil: acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da educação básica na idade certa, direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes: resumo executivo.** Brasília: UNICEF, 2012.

BRASIL. Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF/IPEC). **Educação brasileira em 2022 – a voz de adolescentes.** 2022. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/20186/file/educacao-em-2022_a-voz-de-adolescentes.pdf. Acesso em: 13 nov 2023.

BRASIL. **Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003.** Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília: Senado Federal, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em 11 out. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, Senado Federal, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 15. out. 2022.

BRASIL. Edital nº 8. **Programa Incluir.** Diário Oficial da União, n. 126, seção 3, Brasília, DF, 4 jul. 2006, p. 30-31. Disponível em: . Acesso em: 15 set. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4.024**, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo>. Acesso em: 24 març. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 5.692**, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm. Acesso em: 11. ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação - PNE. Brasília: Senado Federal, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 13. ago. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Senado Federal, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 13. ago. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1. Acesso: 12. ago. 2023.

BRASIL. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC/SEESP/DPEE, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192#:~:text=As%20salas%20de%20recursos%20multifuncionais,alunos%20p%C3%ABablico%20alvo%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o. Acesso: 08 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (1996). **Aviso Circular nº 277**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>. Acesso em: 12. ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. **Governo Federal inclui pós-graduação na Lei de Cotas**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/governo-federal-inclui-pos-graduacao-na-lei-de-cotas>. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior**. Secadi/Sesu-2013. Brasília/DF, 2013. Disponível em: . Acesso em: 10 maio 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf . Acesso em: 29 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso 12. ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016. Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências**. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-normativa-mec-013-2016-05-11.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 1.679 de 2 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004**.

CABRAL, L. S. A.; MELO, F. R. L. V. Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras. **Educar em Revista**, n. esp. 3, p. 55-70, 2017.

CASTOLDI, M. B.; NEGRÃO, P. M. D. L. E. S.; FERENC, A. V. F. A monitoria inclusiva no ensino superior: um relato de experiência. In: **ANAIS DO 10º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**, 2023, São Carlos. Anais eletrônicos... Campinas, Galoá, 2023. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee/cbee-2023/trabalhos/a-monitoria-inclusiva-no-ensino-superior-um-relato-de-experiencia?lang=pt-br>> Acesso em: 14 set. 2024

CASTRO, S. F.; ALMEIDA, M. A. Ingresso e Permanência de Alunos com Deficiência em Universidades Públicas Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial** 2(20), 179-194, 2014.

CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CORREA, A. M. S; SILVA, E. K. S; SILVA, E. D. Monitor inclusivo e o trabalho com surdos no ensino superior: orientações e práticas. **Paidéia**: r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú, Univ. Fumec Belo Horizonte Vol 18 n. 29 p. 39-58 jan./jun. 2023. Disponível em: [file:///C:/Users/Noir/Downloads/9311-Texto%20do%20Artigo-29456-1-10-20230817%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Noir/Downloads/9311-Texto%20do%20Artigo-29456-1-10-20230817%20(1).pdf). Acesso em: 10 set. 2024.

DAVOK, D. F; BERNARD, R. P. Avaliação dos índices de evasão nos cursos de graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. **Avaliação**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 503-521, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/5VJRg7PrXDTQ5mYXK95rh8r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 set. 2023.

DIAS, R. L. C; SILVA, I. M. S. O acesso e a permanência das classes populares na universidade pública: trajetória escolar de uma estudante da Universidade Federal Fluminense. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 5, n.9, p.192-219, jul./dez. 2018.

ENEM 2022 – Exame Nacional do Ensino Médio. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Edital nº 34, de 28 de abril de 2022.** Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/edital-n-34-de-28-de-abril-de-2022-396179710>. Acessado em: 15 out. 2022.

FERRANDI, D. A; SILVA, J. C. G; ORLANDO, R. M. Dimensões de acessibilidade no Ensino Superior: formação acadêmica de estudantes com baixa visão. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 12, n. 3, p. 1190-1207, set./dez. 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/68690/36384>. Acesso em: 14 set. 2023.

FERRARI, M. Á. L. D; SEKKEL, M. C. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 27, n. 4, p. 636-647, 2007 Tradução. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/bv8ZgTdG4C7VMNZXzrDXdcz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15. ago. 2023.

FLICK, U. **Introdução a metodologia de pesquisa**. Um guia para iniciante. Porto Alegre: Penso, 2013.

GALVAO, N. S.; FRAGA, C. C. S.; SANTOS, C. S.; MELO, M. welby S.; VIANA, R. C.; SANTOS, V. N. dos; SANTOS, Z. F. Deficiência visual e o acesso aos conteúdos textuais no Ensino Superior. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 4, n. 1, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/7149>. Acesso em: 10 out. 2023.

GARCIA, P. M. A; DINIZ, R, F; MARTINS, M. F. A. Inclusão escolar no ensino médio: desafios da prática docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 2, p.1000-1016, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/samar/Downloads/9+artigo.pdf>. Acesso em: 13. ago. 2023.

GATTI, B. A. Pesquisa em educação: Considerações sobre alguns pontos-chave. **Revista Diálogo Educacional**, v.6, n. 19, p. 25-35, set/dez. 2006.

GATTI, B. A; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, p. 29- 38. 2010.

GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas. **Geocapes**, dados estatísticos 2020. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 15 de out de 2022.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes (Trad.). Rio de Janeiro: LTC. 1975.

GUEDES, D. M. **A Educação a Distância – EaD – como instrumento de acessibilidade ao ensino superior para pessoas com deficiência visual**. vol.5- nº 9 – jan 2014 - ISSN 1982-6109. Disponível em: <file:///C:/Users/samar/Downloads/360-1662-2-PB.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2022. Resumo Técnico**. Brasília: Inep. 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 04 set. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico. Censo da Educação Superior de 2009**. Brasília/DF: Inep/MCE. 2010. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico_2009.pdf. Acesso em: 04 set. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2021**. Brasília/DF: Inep/MEC. 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: 04 set. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 1996**. Brasília: Inep/MEC. 1997. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 04 set. 2023.

JANNUZZI, G. M. A. **Educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

LAGE, S. R. M; LUNARDELLI, R. S; KAWAKAMI, T. O Capacitismo e suas formas de opressão nas ações do dia a dia. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, [S. l.], v. 28, p. 1–20, 2023. DOI: 10.5007/1518-2924.2023.e93040. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/93040>. Acesso em: 01 set. 2024.

LEITE, M. M. F. A contribuição de Vygotsky na educação especial: desenvolvimento e aprendizagem. **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, n.11, p. 100-122, dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/35929/24477>. Acesso: 11. ago. 2023.

LIMA, M. S. C. B. Vygotsky e a teoria histórico-cultural: análise da inclusão escolar de deficientes intelectuais. **Revista LABOR**. nº 12, v.1, p. 59-77, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/23485/1/2014_art_mscbmlima.pdf. Acesso em: 11. ago. 2023.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MALHEIRO, C. A. L.; LIMA, V. S.; FERREIRA, R. D. S.; BARBOSA, L. M. M. Acessibilidade no Moodle: Contribuições para inclusão dos estudantes com deficiência visual no ensino superior. **Laplage em Revista**, v. 7, n. 1, p. 142–154, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220202171143p.142-154>. Acesso em: 27 fev. 2024.

MAZZOTTA, M. J.S. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: EPU, 1993.

MARQUES, A. C. R. D, Et All. **A proposta de cotas e ações afirmativas do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo: do tédio à melodia**. Cadernos de Campo (São Paulo - 1991), [S. 1.], v. 25, n. 25,p. 46-55, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/138785>. Acesso em: 12 out. 2022.

MATOS, A. A. M, et al. Estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado no ensino superior: um estudo comparado. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, vol. 6, n. 1, p. 1-18, janeiro-março, 2022. Disponível em: <file:///C:/Users/samar/Desktop/3386-23102-1-PB.pdf>. Acesso em: 13. ago. 2023.

MELO, K. A. M. **Inclusão de alunos com deficiência na escola regular**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/15785/1/2015_KellyAparecidaManiDeMelo_tcc.pdf. Acesso em: 04 out. 2023.

MINAYO, M. C. S.; COSTA, A. P. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 40, n. 40, p. 139-153, 2018.

MOREIRA, L.C.; BOLSANELLO, M.A.; SEGER, R.G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educar em Revista**, (41), 125- 143, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300009. Acesso em: 11 out. 2023.

MOTTA, M. S., BASSO, S. T. L., KALINKE, M. A. Mapeamento sistemático das pesquisas realizadas nos programas de mestrado profissional que versam sobre a aprendizagem matemática na educação infantil. **Revista ACTIO: Docência em Ciências**, Curitiba, 4 (3), p. 204-225. 2019.

OLIVEIRA, F. Â; GOMES, A. L. L. Escolarização de alunos com deficiência no Brasil: uma análise sob a perspectiva dos estudos de Lev Vygotsky. **Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino**, v. 1, n. 9, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/29287/22663>. Acesso em: 10. ago. 2023.

OLIVEIRA, F. L. Desafios e perspectivas da inclusão escolar na Educação Infantil. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, nº 30, 8 de agosto de 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/30/desafios-e-perspectivas-da-inclusao-escolar-na-educacao-infantil>. Acesso em: 12. ago. 2023.

OLIVEIRA, M. S.; DE MELO, S. C.; DA SILVA, M. do C. L. O acesso de estudantes com deficiência no ensino superior e sua relação com o projeto de sociedade existente. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 16, n. 41, p. 167-183, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i41.7258. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7258>. Acesso em: 15 ago. 2022.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030** para o Desenvolvimento Sustentável. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br>. Acesso em 15 out. 2022.

PICADA, A. B. N. **Da graduação à pós-graduação: valor potencial dos recursos de tecnologia assistiva digital na trajetória acadêmica do estudante com deficiência**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2022.

PLETSCH, M. D. O que há de especial na Educação Especial Brasileira? **Momento: diálogos em educação**, v. 29, n. 1, p. 57-70, jan./abr, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357/7600>. Acesso em: 15. ago. 2023.

RODRIGUES, C. C; ÁVILA, L. A. C; TAVARES, M; VIEIRA, L. B. **Reflexos dos cortes orçamentários sobre os gastos das universidades públicas federais**. In: XXX CONGRESSO BRASILEIRO DE CUSTOS, 15 a 17 de novembro de 2023, Natal, RN, Brasil. Disponível em: file:///C:/Users/samar/Downloads/XXXCBCeXVIIIICIC_artigo_0119.pdf. Acesso em: 10 dez de 2023.

RUPPEL, C. HANSEL, A. F, RIBEIRO, L. Vygotsky e a defectologia: contribuições para a educação dos estudantes com deficiência nos dias atuais. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.8, n.1, p. 11-24, Jan.-Jun., 2021.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, Jul., 2009.

SANTOS, A. M. dos; GONÇALVES, S. de F. Introdução à abordagem histórico educacional. **Professare**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 67-84, 2012. DOI: 10.33362/professare.v1i1.18. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/article/view/18>. Acesso em: 14 ago. 2024

SANTOS, R. L. S; MARTINS, P, L; PAUSEIRO, S. G. M. Os desafios da inclusão de pessoas com deficiência na pós-graduação stricto sensu: uma revisão sistemática e uma pesquisa empírica sobre o tema. **Revista Educação e Políticas em Debate** –v. 12, n. 3, p. 1097-1116, set./dez. 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/68667/36373>. Acesso em: 16 nov. 2023.

SILVA, A. F. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física** / elaboração Adilson Florentino da Silva, Ana de Lourdes Barbosa de Castro, Maria Cristina

Mello Castelo Branco. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 36 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deffisica.pdf>. Acesso: 05 set. 2023.

SILVA, Edleuza Paulina Loures da; CUNHA, Jaqueline Veneroso Alves da; NETO, João Estevão Barbosa. **Características das relações interpessoais existentes entre orientadores e orientandos dos cursos de pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis**. Nome do Scielo, <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2758>. 2021 Disponível em: <file:///C:/Users/samar/Downloads/Caracter%C3%ADsticas+das+rela%C3%A7%C3%B5es+interpessoais+existentes+entre+orientadores+e+orientandos+dos+cursos+de+p%C3%B3s-gradua%C3%A7%C3%A3o+stricto+sensu+em+Ci%C3%A2ncias+Cont%C3%A1beis.pdf>. Acesso em: 04 set. 2023.

SILVA, J; PIMENTEL, A. A inclusão no ensino superior: vivências de estudantes com deficiência visual. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.28, e0012, p.121-138, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/s67gJtctqKBykNL64mZhwqC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 set. 2023.

SILVA, K. C. **O capital social e cultural na trajetória de acesso de pessoas com deficiência à educação superior**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, p. 26-54. 2018. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/19073/1/K%c3%a9ziaCortezDaSilva_Tese.pdf. Acesso em: 15. ago. 2023.

SOUSA F, G; MACEDO, P. V. M; SOUSA COELHO, B. F; GUEDES, B. G. D; SOUSA, A. K. A; SILVA, R. R. A educação como reprodutora da desigualdade social. **Cadernos do PET Filosofia**, [S. l.], v. 11, n. 21, p. 17–26, 2021. DOI: 10.26694/pet.v11i21.1950. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/pet/article/view/1950>. Acesso em: 14 set. 2024.

TEIXEIRA, M. A. P; DIAS, A. G; WOTTRICH, S. H; OLIVEIRA, A. M. Adaptação à universidade em jovens calouros: adaptação à universidade. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, vol 12, nº 1 janeiro/junho 2008. 185-202. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/vH9zX7jBvg8f8YxqBDqYyqH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 set. 2023.

UFMG. **Educativa mostra desafios impostos às Ifes pelas cotas para pessoas com deficiência**. Universidade Federal de Minas Gerais, 24 out. 2019. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/cotas-para-pessoas-com-deficiencia-expoe-desafios-para-acessibilidade>. Acesso em: 12 out. 2023.

UNESCO. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994, Salamanca-Espanha.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - UNIFAL. **Resolução Consuni nº 49, de 2 de maio de 2022.** Dispõe sobre a política de ações afirmativas para pessoas negras (pretas e pardas), indígenas, quilombolas, refugiadas, ciganas, com deficiência, em situação de vulnerabilidade socioeconômica e trans (transgêneros, transexuais e travestis), bem como sobre ações para a permanência de mulheres na Pós-Graduação Stricto Sensu da UNIFAL-MG.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - UNIFAL. **NAI: Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Alfenas,** 2023. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/prace/nai-nucleo-de-acessibilidade-e-inclusao/>. Acesso em: 12 abr. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ - UNIFEI. **NEI: Núcleo de Educação Inclusiva. Itajubá,** 2023. Disponível em: <https://nei.unifei.edu.br/>. Acesso em: 24 fev. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA - UFJF. **NAI: Núcleo de Apoio à Inclusão. Juiz de Fora,** 2023. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/nai/>. Acesso em: 12 abr. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA - UFJF. **Resolução nº 67.2021, de 28 de outubro de 2021.** Dispõe sobre a Política de Ações Afirmativas na Pós-graduação Stricto Sensu da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), os processos seletivos para ingresso nos cursos de mestrado e doutorado desta instituição, por meio da reserva de vagas, e dá outras providências.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS - UFLA. **PADNEE: Programa de Apoio a Discentes com Necessidades Educacionais Específicas.** Lavras, 2023. Disponível em: <https://praec.ufla.br/en/acessibilidade-ufla-2/padnee>. Acesso em: 12 abr. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG. **NAI: Núcleo de Acessibilidade e Inclusão.** Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <https://www.ufmg.br/nai/>. Acesso em: 10 abr. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG. **Resolução n. 02, de 04 de abril de 2017,** do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFMG. Dispõe sobre a Política de Ações Afirmativas para inclusão de pessoas negras, indígenas e com deficiência na Pós-Graduação stricto sensu na Universidade Federal de Minas Gerais.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO - UFOP. **CAIN: Coordenadoria de Acessibilidade e Inclusão.** Ouro Preto, 2023. Disponível em: <https://cain.ufop.br/>. Acesso em: 10 abr. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO - UFOP. **Resolução CEPE nº 7.507.** Aprova as instruções normativas para a realização de processos de seleção de candidatos e estabelece as normas para aplicação das políticas de ações afirmativas para acesso aos cursos de mestrado e doutorado da UFOP.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI. UFSJ. **Resolução nº 025, de 19 de setembro de 2022.** Dispõe sobre a política de ações afirmativas para pessoas negras (pretas e pardas), indígenas, quilombolas, com deficiência e em situação de vulnerabilidade social no âmbito da Pós-graduação stricto sensu da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI - UFSJ. **SINAC: Setor de inclusão e acessibilidade.** São João del-Rei, 2023. Disponível em: https://ufsj.edu.br/incluir/sinac_-_setor_de_inclusao.php. Acesso em: 10 abr. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO – UFTM. **Resolução n. 4, 27 de março de 2017**, do Conselho Universitário (Consu) da UFTM. Dispõe sobre a adoção de ações afirmativas para negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência na Pós-Graduação stricto sensu da UFTM.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO - UFTM. **SEACE: Setor de Acessibilidade.** Uberaba, 2023. Disponível em: <https://www.uftm.edu.br/proace/setor-de-acessibilidade>. Acesso em: 10 abr. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU. **DEPAE: Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial.** Uberlândia, 2023. Disponível em: <http://www.depae.prograd.ufu.br/>. Acesso em: 12 abr. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU. **Resolução n. 06, de 19 de julho de 2017**, do Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação da UFU. Dispõe sobre a política de ações afirmativas para pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na pós-graduação stricto sensu na Universidade Federal de Uberlândia.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU. **Resolução CONPEP nº 7, de 12 de agosto de 2021.** Dispõe sobre alterações na Resolução nº 06/2017, do Conselho de Pesquisa e Pós-graduação que "Dispõe sobre a política de ações afirmativas para pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na pós-graduação stricto sensu na Universidade Federal de Uberlândia."

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Edital de seleção para o curso de Mestrado e Doutorado Acadêmico para 2023/2.** Programa de Pós-Graduação em Ciências da Computação. Edital n. 001/23, 2023. Viçosa, 2024. Disponível em: <https://ppgcc.ufv.br/wp-content/uploads/2023/04/2023-2-Mestrado-Doutorado.pdf>. Acesso em: 04 out. 2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários.** Divisão Psicossocial. Viçosa: UFV, 2023. Disponível em: <https://pcd.ufv.br/psicossocial/>. Acesso em: 15 out. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA - UFV. **Resolução nº 19/2018 CEPE, de 21 de dezembro de 2018.** Dispõe sobre a Política de Ações Afirmativas para inclusão de pessoas negras, indígenas e com deficiência na Pós-graduação stricto sensu na Universidade Federal de Viçosa, conforme legislações vigentes: Decreto No. 3.298, de 20 de Dezembro de 1999; ADPF 186, de 25 de abril de 2012 do Supremo Tribunal Federal (STF); Lei 12.271, de 29 de agosto de 2012; Lei No. 13.146, de 06 de julho de 2015; Portaria Normativa No. 13, de 11 de Maio de 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA - UFV. **Resolução nº 08/2019 CEPE, de 21 de março de 2019.** Dispõe sobre a Política de Ação Afirmativa para inclusão de pessoas negras (pretas e pardas), indígenas e com deficiência na Pós-graduação stricto sensu na Universidade Federal de Viçosa, considerando: o disposto nos Art. 3º, 5º e 206 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; na Lei nº 9.934, de 1996, que estabelece as diretrizes

e bases da educação nacional; na Lei nº 12.711, de 2012, que estabelece a reserva de vagas nos cursos de graduação e técnicos federais; na Lei nº 13.409, de 2016, que estabelece a reserva de vagas nos cursos de graduação e técnicos federais para pessoas com deficiência; na Lei nº 13.146, de 2015, na Lei 12.764, de 2012 e no Decreto nº 3.298, de 1999, que tratam da inclusão de pessoa com deficiência e na Portaria Normativa do MEC nº 13, de 2016, que dispõe sobre a indução de ações afirmativas na Pós-Graduação. Viçosa, 2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA - UFV. **UPI: Unidade de Políticas Inclusivas**. Viçosa, 2023. Disponível em: <http://www.upi.ufv.br/>. Acesso em: 10 abr. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI - UFVJM. **NACI: Núcleo de Acessibilidade e Inclusão**. Vale do Jequitinhonha, 2023. Disponível em: <http://www.ufvjm.edu.br/proace/naci.html>. Disponível em: <http://www.ufvjm.edu.br/proace/naci.html>. Acesso em: 12 abr. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI - UFVJM. **Resolução nº 54, de 20 de setembro de 2017**. Dispõe sobre a Política de Ações Afirmativas para inclusão de pessoas negras, indígenas e com deficiência na Pós-Graduação stricto sensu na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI - UFVJM. **Resolução nº 57, de 30 de novembro de 2018**. Dispõe sobre a reserva de vagas às pessoas negras (pretas e pardas), indígenas e com deficiência para ingresso nos cursos de Pósgraduação stricto sensu ofertados pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM.

VENDRAMI, L.; OLIVEIRA, F.; TYEKO ANAMI, K. A desigualdade social e a educação no Brasil: uma revisão de literatura. **Metodologias e Aprendizado**, [S. l.], v. 4, p. 390–398, 2021. DOI: 10.21166/metapre.v4i.2272. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/2272>. Acesso em: 14 ago. 2024.

VENTURINI, A. C; PENIDO, H. **Ações afirmativas na pós-graduação**: panorama das políticas adotadas por programas acadêmicos de universidades públicas em 2021. Boletins do Observatório de Ações Afirmativas na Pós-graduação (Obaap), n. 1, 2022.

VENTURINI, A. C. Ação afirmativa em programas de pós-graduação no Brasil: padrões de mudança institucional. **Revista da administração Pública**, Rio de Janeiro 55(6): 1250-1270, nov. - dez. 202. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/PQMnLdSXVkcjD8rmkGtKtbg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 jan. 2024.

VICTOR, S. L; OLIVEIRA, I. M. Trabalho docente e formação: o que dizem os professores da Educação Especial? **Revista Profissão Docente**. Uberaba, v. 17, n. 36, p. 41-54, jan.- jul, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/samar/Downloads/1142-Texto%20do%20artigo-4226-1-10-20171215.pdf>. Acesso em: 10. ago. 2023.

VICTOR, S. L; UZÊDA, S. Q. Educação inclusiva e ensino superior: avanços e desafios. **Revista Educere**, Vol. 17, n. 43, p. 225-246, 2022. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeducare/article/view/29706/21114>. Acesso em: 10. ago. 2023.

VIEIRA, E. R.; GOMES, M. R. de O.; HAIASHIDA, K. A. DEFICIÊNCIA E ENSINO SUPERIOR: integração e inclusão na FECLESC. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, [S. l.], v. 8, n. 28, 2022. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/4366>. Acesso em: 12 set. 2023.

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos da defectologia**. Madrid: Visor. Obras Escogidas V, 1997.

ZANTEN, A. V. A escolha dos outros: julgamentos, estratégias e segregações escolares. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 409-434, dez, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/6Grfc4XXh4t7zdqvpdnnDty/?format=pdf&lang=pt>. Acesso 13. ago. 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A–Roteiro da entrevista narrativa com os Pró-Reitores

1. Quais foram as mudanças realizadas pelos programas de pós-graduação dessa instituição para possibilitar o acesso e a permanência das Pessoas com Deficiência?
2. Quais foram as mudanças realizadas pelos programas de pós-graduação dessa instituição para possibilitar a permanência das Pessoas com Deficiência?
3. Como os programas de pós-graduação dessa instituição compreende a presença das Pessoas com Deficiência em seus programas?
4. A instituição conta com algum recurso específico destinado a Pessoas com Deficiência na pós-graduação?
5. A relação dos programas de pós-graduação com o núcleo de acessibilidade e com os professores?
6. A instituição tem encontrado dificuldades para ocorrer a inclusão nos programas de pós-graduação na pós-graduação?

APÊNDICE B — Roteiro da entrevista com os coordenadores dos núcleos de acessibilidade

1. Qual tem sido a relação dessa instituição com o núcleo de acessibilidade?
2. Os recursos que a universidade disponibiliza para o funcionamento do núcleo de acessibilidade tem sido suficiente para o desenvolvimento das atividades necessárias?
3. Quais os serviços disponibilizados pelo núcleo de acessibilidade para o atendimento das Pessoas com Deficiência na pós-graduação para o seu acesso?
4. Quais os serviços disponibilizados pelo núcleo de acessibilidade para o atendimento das Pessoas com Deficiência na pós-graduação para sua permanência?
5. A relação com os programas de pós-graduação e os professores dos alunos com deficiência e o núcleo de acessibilidade.
6. As dificuldades encontradas no atendimento dos alunos da pós-graduação *stricto sensu* pelo núcleo de acessibilidade?
7. A relação da quantidade de alunos com deficiência que começam no curso de pós-graduação *stricto sensu* e aqueles que concluem.

APÊNDICE C - Roteiro da entrevista narrativa com as estudantes com deficiência

1. Qual sua condição, necessidade, deficiência, alguma neurodiversidade?
2. Quando recebeu o diagnóstico ou laudo? Antes de ingressar na universidade ou após?
3. Durante a graduação utilizou os serviços oferecidos pelo núcleo de acessibilidade? Dilação de tempo para prova, monitorias ou outro?
4. Como ficou sabendo dos serviços oferecidos na instituição?

Sobre o acesso na pós-graduação stricto sensu:

- Os serviços utilizados na graduação pelo núcleo tiveram importância significativa para o seu ingresso na pós-graduação? Ou não teve nenhuma relação para o seu prosseguimento nos estudos?
- Como foi o processo seletivo? O edital contemplou suas dúvidas sobre o ingresso? Utilizou os serviços de acessibilidade?
- A acessibilidade oferecida nesta etapa-prova/entrevista/projeto?
- O conhecimento sobre as reservas de vagas para PcD's na pós-graduação e o impacto na escolha optar pelo ingresso?
- Qual o maior desafio durante esse processo?

Sobre a permanência na pós-graduação stricto sensu:

- Está em qual período da pós-graduação?
- Quais as principais considerações sobre o percurso realizado até o momento, pensando na inclusão da universidade?
- Considera que houve modificações significativas ao longo do tempo que você está nesta instituição? Quais fatores o favorecem? E quais fatores os dificultam?
- Percepção sobre os núcleos de acessibilidade?
- A relação com o seu orientador? Ele tem conhecimento das suas necessidades?
- Como é a relação com os professores, com os colegas da turma?
- Com relação à acessibilidade arquitetônica tem algo a considerar?
- Os recursos oferecidos pela universidade têm favorecido sua conclusão na pós-graduação *stricto sensu*?
- Pensa ou pensou em trancar, ou abandonar o curso? Se sim, quais motivos?
- Qual o maior desafio para sua permanência no curso?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) como “ participante da pesquisa” a participar da pesquisa intitulada:

ACESSO E PERMANÊNCIA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM INSTITUIÇÕES SUPERIORES FEDERAIS NO ESTADO DE MINAS GERAIS

Objetivos Gerais da Pesquisa: Analisar o ingresso das Pessoas com Deficiência nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em universidades federais mineiras, bem como conhecer as políticas públicas e recursos de acessibilidade oferecidos para a permanência desses pós-graduandos nos cursos.

Justificativa da Pesquisa: Com as resoluções das universidades abrangendo a reserva de vagas para Pessoas com Deficiência, é imprescindível acompanhar como esse processo tem ocorrido. No site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o número de alunos matriculados na pós-graduação *stricto sensu* no ano de 2021 no Brasil correspondia a 325.189 mil pessoas. Com relação à estudantes que possuem algum tipo de deficiência não existem informações claras. A falta desses dados acaba por dificultar o entendimento da realidade deste público neste nível de ensino, não sendo possível dimensionar se de fato tem ocorrido ou se existem crescimentos ao longo dos anos. Para compreender como determinada situação está ocorrendo, se há progressos ou existem necessidades de mudanças para sua efetivação é preciso analisar seus dados, estatísticas. No caso de PcD na pós-graduação, é preciso ter conhecimento de como as universidades possibilitam o acesso e permanência e como os estudantes têm realizado sua trajetória acadêmica neste nível de ensino. Além disso, se faz necessário conhecer como as instituições superiores têm se transformado para receber este público, que será investigado através dos sujeitos envolvidos neste processo.

Procedimentos do estudo: Se o(a) Sr.(a) concordar em participar da pesquisa, contribuirá na análise do ingresso de Pessoas com Deficiência nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em universidades federais mineiras, por meio de entrevistas semiestruturada e narrativa. As entrevistas serão realizadas presencial e virtualmente (por meio de uma plataforma de videochamada), com Pró-

reitor da pós-graduação; coordenadores dos programas de pós-graduação que o aluno estuda; orientador (a) do aluno com deficiência; coordenadores dos núcleos de acessibilidade e os Estudantes com deficiência com matrículas ativas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Somente os que aceitarem participar da pesquisa, via aceite a este TCLE participarão da entrevista. No qual, será enviado um e-mail para o participante combinando a data, horário e local da entrevista. No caso de entrevista virtual, será mandado no e-mail o link da reunião por meio de videochamada. Caso autorize, a entrevista será gravada para posterior transcrição dos dados, entretanto fica salientado nesse documento que os arquivos de vídeo e áudio obtidos por meio das gravações, não serão tornados públicos, para possibilitar a sua identificação. A proposta de análise do acesso e permanência têm finalidade de destacar como esse processo ocorre na universidade, além de buscar compreender os significados dessas mudanças e como elas possibilitam a formação desses alunos. Na entrevista o participante poderá expor seus pensamentos. Estima-se que a duração da entrevista ocorra no tempo de 60 (quarenta) minutos, aproximadamente 1 hora.

Benefícios: Compreendemos que o estudo do acesso e permanência de Pessoas com Deficiência nos programa de pós-graduação *stricto sensu* em instituições federais mineiras poderá evidenciar se essas instituições estão realizando as mudanças necessárias para permitir que PcD adentrem na pós-graduação. Além disso, possibilitará conhecer como está sendo o percurso acadêmico do estudante com deficiência durante o curso, se suas demandas estão sendo atendidas, se conseguem concluir ou são impossibilitados e quais os motivos. Temos ciência de que haverá benefícios à instituição superior e aos discentes com deficiência nos programas de pós-graduação e aqueles que entrarão futuramente, permitindo a produção de dados e estudos nessa área que ainda são escassos. Buscando assim, compreender se a inclusão tem ocorrido nas universidades brasileiras e os pós-graduandos têm sido amplamente atendidos dentro de suas condições, tendo suporte para obtenção do título buscado.

Desconfortos e Riscos: A participação neste estudo poderá trazer alguns riscos, tais como: a quebra de sigilo e a violação dos dados do participante relacionadas às limitações das tecnologias; cansaço físico durante a participação na entrevista; e a possibilidade de sentir-se inibido ao responder questões do roteiro de entrevista. A fim de minimizar os riscos, os(as) participantes são informados(as) por meio deste TCLE que sua participação não é obrigatória e que podem desistir de responder qualquer questão que considerar impertinente, que podem desistir de participar da pesquisa em qualquer momento e que sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a

pesquisadora ou com a instituição. A entrevista será realizada individualmente, além disso, poderá ser finalizada em qualquer momento, caso o participante se sinta cansado ou tenha problemas tecnológicos, com o uso de plataforma virtual. Para evitar a quebra de sigilo e violação dos dados, essa pesquisa estará sob responsabilidade exclusiva do pesquisador responsável e será salva apenas em um computador e não será compartilhada em “nuvem”. Cabe ressaltar, ainda, que a recusa em participar da pesquisa em qualquer momento, não acarretará nenhuma penalidade ou modificação na forma em que o participante é atendido pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O(A) participante não será identificado(a) em nenhuma publicação e o seu nome ou o material que indique a sua participação não serão liberados sem a sua permissão. As informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais e será assegurado o sigilo de sua participação. Os dados não serão divulgados para possibilitar sua identificação, pois em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada, uma vez que seu nome será substituído por um nome fictício.

Ressarcimento: Não haverá despesas que devam ser cobertas, pois a participação será realizada a partir das respostas orais, não acarretando nenhuma despesa aos participantes. Além de não haver despesas, o participante não, receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, diante de eventuais danos, identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, você tem assegurado direito à indenização.

Responsabilidade da Pesquisadora: Este termo de consentimento, preenchido presencialmente, será arquivado/guardado com a pesquisadora responsável e uma cópia devidamente assinada pelo pesquisador será fornecida a você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa e depois desse tempo serão destruídos. Os pesquisadores trataram a identidade do participante com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução n.º 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos. Havendo necessidade da coleta de dados por ambiente virtual, os participantes da pesquisa serão informados sobre a necessidade de se guardar uma cópia da entrevista gravada, essa será enviada diretamente para o e-mail do participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da UFV, número do

CAAE 69895323.0.0000.5153. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento.

Eu, _____, contato

_____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “ACESSO E PERMANÊNCIA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM INSTITUIÇÕES SUPERIORES FEDERAIS NO ESTADO DE MINAS GERAIS” de forma transparente e objetiva e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações. Declaro que concordo em participar e que autorizo a gravação de toda a entrevista. Fui informado que receberei uma cópia por e-mail deste termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE e me foi dada a oportunidade de esclarecer minhas dúvidas.

Nome do Pesquisador Responsável: Alvanize Valente Fernandes Ferenc

Endereço: Avenida Peter Henry Rolfs, S/N, Campus Universitário, Departamento de Educação, sala 332, CEP:36570-900, Viçosa–MG Telefone:(31)3612-7550 E-mail: avalente@ufv.br

Pesquisadora: Samara Uellem Martins Camilo

Telefone: (31) 97529-2002

E-mail: samara.camilo@ufv.br

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar: CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos Universidade Federal de Viçosa Edifício Arthur Bernardes, piso inferior Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário Cep:36570-900 Viçosa/MG Telefone: (31)3612- 2316

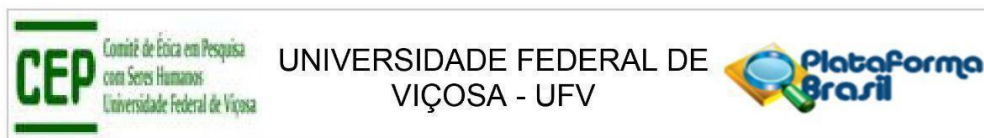
Email: cep@ufv.br

www.cep.ufv.br

Viçosa, Setembro, 2024

ANEXOS

ANEXO I - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos



Continuação do Parecer: 6.293.838

acesso e permanência de PcDs em nível de ensino superior no Brasil.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos apresentados em conformidade com a legislação vigente.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

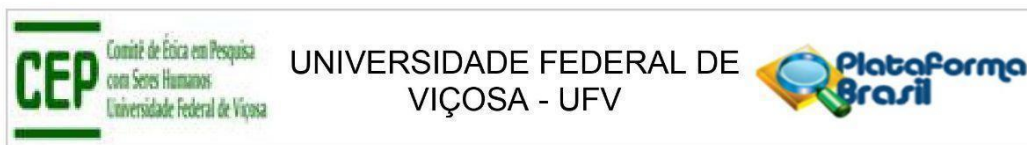
Ao término da pesquisa é necessário apresentar, via notificação, o Relatório Final (modelo disponível no site www.cep.ufv.br). Após ser emitido o Parecer Consubstanciado de aprovação do Relatório Final, deve ser encaminhado, via notificação, o Comunicado de Término dos Estudos para encerramento de todo o protocolo na Plataforma Brasil.

Projeto aprovado autorizando o início da coleta de dados com os seres humanos a partir da data de emissão deste parecer.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2142674.pdf	10/07/2023 09:08:02		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_modificado.pdf	08/07/2023 03:38:15	Alvanize Valente Fernandes Ferenc	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_modificado.pdf	08/07/2023 03:35:35	Alvanize Valente Fernandes Ferenc	Aceito
Outros	Autorizacao_PPGUFV.pdf	08/07/2023 03:20:15	Alvanize Valente Fernandes Ferenc	Aceito
Outros	Autorizacao_PPGUNIFAL.pdf	08/07/2023 03:15:20	Alvanize Valente Fernandes Ferenc	Aceito
Outros	Carta_resposta.pdf	08/07/2023 03:14:00	Alvanize Valente Fernandes Ferenc	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_online.pdf	08/07/2023 03:00:40	Alvanize Valente Fernandes Ferenc	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	20/05/2023 20:45:40	Alvanize Valente Fernandes Ferenc	Aceito

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-977
UF: MG **Município:** VICOSA
Telefone: (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br



Continuação do Parecer: 6.293.838

acesso e permanência de PcDs em nível de ensino superior no Brasil.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos apresentados em conformidade com a legislação vigente.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Ao término da pesquisa é necessário apresentar, via notificação, o Relatório Final (modelo disponível no site www.cep.ufv.br). Após ser emitido o Parecer Consubstanciado de aprovação do Relatório Final, deve ser encaminhado, via notificação, o Comunicado de Término dos Estudos para encerramento de todo o protocolo na Plataforma Brasil.

Projeto aprovado autorizando o início da coleta de dados com os seres humanos a partir da data de emissão deste parecer.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2142674.pdf	10/07/2023 09:08:02		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_modificado.pdf	08/07/2023 03:38:15	Alvanize Valente Fernandes Ferenc	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_modificado.pdf	08/07/2023 03:35:35	Alvanize Valente Fernandes Ferenc	Aceito
Outros	Autorizacao_PPGUFV.pdf	08/07/2023 03:20:15	Alvanize Valente Fernandes Ferenc	Aceito
Outros	Autorizacao_PPGUNIFAL.pdf	08/07/2023 03:15:20	Alvanize Valente Fernandes Ferenc	Aceito
Outros	Carta_resposta.pdf	08/07/2023 03:14:00	Alvanize Valente Fernandes Ferenc	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_online.pdf	08/07/2023 03:00:40	Alvanize Valente Fernandes Ferenc	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	20/05/2023 20:45:40	Alvanize Valente Fernandes Ferenc	Aceito

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes

Bairro: Campus Universitário

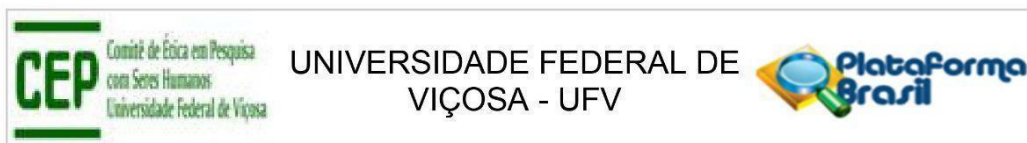
CEP: 36.570-977

UF: MG

Município: VICOSA

Telefone: (31)3612-2316

E-mail: cep@ufv.br



Continuação do Parecer: 6.293.838

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VICOSA, 12 de Setembro de 2023

Assinado por:

**Guilherme de Azambuja Pussieldi
(Coordenador(a))**

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes

Bairro: Campus Universitário

CEP: 36.570-977

UF: MG

Município: VICOSA

Telefone: (31)3612-2316

E-mail: cep@ufv.br

ANEXO II - Formulário do atendimento educacional especializado

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA PRÓ-REITORIA DE ENSINO Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas (UPI)	 UPI Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas
	ESTE FORMULÁRIO DEVE SER PREENCHIDO PELO PROFISSIONAL DE SAÚDE	

ATENDIMENTO EDUCACIONAL – UPI/UFV
--

Requerente		
Nome:	Matrícula:	
Curso:	E-mail:	
Rua:		
Bairro:	Cidade:	Estado:
CEP:	Telefone:	
<p>Senhor(a) Coordenador(a) da Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas: Conforme previsto na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, solicito atendimento educacional especializado ao(à) estudante supracitado(a), em razão de:</p>		
<input type="checkbox"/>	deficiência visual ¹	
<input type="checkbox"/>	deficiência física ²	
<input type="checkbox"/>	deficiência auditiva ³	
<input type="checkbox"/>	deficiência intelectual ⁴	
<input type="checkbox"/>	transtorno do espectro autista ⁵	
<input type="checkbox"/>	altas habilidades/superdotação ⁶	
<p>Senhor(a) Coordenador(a) da Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas: Solicito apoio e atendimento pedagógico ao estudante supracitado(a), em razão de:</p>		
<input type="checkbox"/>	outros transtornos do neurodesenvolvimento ⁷ <input type="checkbox"/> transtornos da comunicação ⁸ <input type="checkbox"/> transtorno do déficit de atenção/hiperatividade ⁹ <input type="checkbox"/> transtorno específico da aprendizagem ¹⁰	
<input type="checkbox"/>	condição médica geral que tenha consequências significativas para o processo de ensino-aprendizagem, como AVC e epilepsia.	

Quadro de referência	
(Decreto Nº 5.296 DE 2 DE DEZEMBRO DE 2004 e/ou Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais-DSM-5)	
1	Cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.
2	Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.
3	Perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

