



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO ESPECIAL



**PROTAGONISMO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA EM  
ATIVIDADES EXTRACURRICULARES: o caso da UFSCar**

Luciléia Bechmann Saldanha

**São Carlos, SP**

**2024**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO ESPECIAL



**Protagonismo de estudantes com deficiência em atividades  
extracurriculares: o caso da UFSCar**

Luciléia Bechmann Saldanha

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte do requisito para obtenção de título de Mestra em Educação Especial.

Orientadora: Rosimeire Maria Orlando

**São Carlos, SP**

**2024**

Bechmann Saldanha, Luciléia

Protagonismo de estudantes com deficiência em atividades extracurriculares:: o caso da UFSCar / Luciléia Bechmann Saldanha -- 2024.  
148f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos  
Orientador (a): Rosimeire Maria Orlando  
Banca Examinadora: Debora Dainêz, Silvia Márcia Ferreira Meletti  
Bibliografia

1. Educação especial. 2. Educação superior. 3. Estudantes com deficiência. I. Bechmann Saldanha, Luciléia. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

---

**Folha de Aprovação**

---

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Luciléia Bechmann Saldanha, realizada em 22/03/2024.

**Comissão Julgadora:**

Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando (UFSCar)

Profa. Dra. Debora Dainez (UFSCar)

Profa. Dra. Sílvia Márcia Ferreira Meletti (UEL)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.



Essa pesquisa contou com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, processo 88887.684715/2022-00.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a família que eu venho construindo: Gabriel, Ernesto e Magdalena. Gabriel, meu noivo, que me apoiou, acolheu e aconselhou; tenho certeza de que teria sido muito mais difícil sem você, que sempre acreditou que daria certo. Obrigada por acreditar em mim até quando eu duvidei; obrigada por todo afeto e cuidado; obrigada por *tanto*. Ernesto e Magdalena, meus filhotes de bigodes e quatro patas, por cada roronado e amassadinho de pão que fez dos meus dias mais leves.

Aos meus pais, Carmem e Célio, que me incentivaram mesmo sem saber o que é um mestrado, que apoiaram minha mudança de estado, entenderam minhas ausências e passaram a voar anualmente para me visitar: vocês são minha âncora e o meu porto. Ao meu irmão, Vantuir, meu primeiro melhor amigo de vida e que *sempre* apoiou minhas decisões.

A minha avó, Sebastiana Bechmann, por sempre ter sido alicerce e a rocha da nossa família. Ao meu avô, Olmiro Saldanha (*in memoriam*), te levo sempre no meu coração.

As minhas amigas: Pâmela Dorneles, Thais Donel, Bianca Pereira e Ethiane dos Santos, que mesmo com a distância e pouco contato ainda se fazem presente, levo comigo um enorme carinho e admiração por todas vocês.

As minhas colegas e amigas, Sally Gouveia e Samara Costa, sem vocês esse caminho – que não foi nem um pouco fácil – teria sido ainda mais difícil. Obrigada por todas as risadas, lágrimas, trocas e aprendizados!

A minha grande família, os Bechmann e os Saldanha – são mais de 20 tios e mais de 40 primos para nomear um por um –, sei que vibram por mim. A família Faria e a família Costa, que também se tornaram a minha família, pelo acolhimento e apoio. Inclusive, ao meu sogro Adriano e a minha sogradrasta Sheila pelo acesso ao drive ilimitado, que fez com que eu nunca mais me preocupasse com a perda da escrita da minha dissertação, rs

Aos estudantes de graduação da UFSCar que se disponibilizaram a participar da pesquisa e torná-la possível.

A minha orientadora, Rosimeire Orlando, por ter me acolhido e me apresentado a esse novo mundo de pesquisa, pelas palavras de incentivo e encorajamento.

A minha banca, professora Silvia Meletti e professora Débora Dainêz, pela leitura atenta e o cuidado nas colocações das contribuições com o meu trabalho.

Agradeço, ainda, a minha eterna primeira casa, UFSM, a minha orientadora de graduação e a todas as pessoas que me apresentaram as possibilidades do mundo acadêmico para que eu tenha iniciado nesse caminho.

A arte – principalmente a música – que sempre foi meu principal refúgio e salvação.

E, por último, aos deuses e deusas; força do universo, alinhamento de planetas, destino... Que traçaram meu caminho para que eu chegasse até aqui.

Os noticiários, os jornais e as revistas  
Repetem todos os dias  
Os caminhos estão lá pra quem quiser trilhar  
Ganhar muito dinheiro e vencer na vida  
Mas convenientemente esquecem de dizer que  
**Nem a todos se apresenta o mesmo ponto de partida**  
E que quem se submete a essa servidão  
Aos olhos do mercado não passa de mercadoria  
E que só é possível essa ilusão as custas de algumas  
Centenas de milhares de vidas  
Que só vemos em manchetes tendenciosas  
Que assumem nas entrelinhas  
Que o bem-estar de poucos não seria possível sem essa covardia

(A cidade, Valentin)

## RESUMO

BECHMANN SALDANHA, Luciléia. *Protagonismo de estudantes com deficiência em Atividades Extracurriculares: o caso da UFSCar*. 148 p. 2024. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos-SP.

Diante dos pressupostos da educação inclusiva em todos os níveis de ensino, impulsionada a partir da década de 90, o presente trabalho se coloca perante a participação dos estudantes com deficiência em atividades extracurriculares na Educação Superior, ou seja, a inclusão desses sujeitos em atividades não obrigatórias ofertadas pela universidade. Buscando elucidar tais questões, a investigação ora apresentada se propôs a identificar e analisar as condições de inserção e participação dos estudantes com deficiência em atividades extracurriculares na UFSCar. Tendo como objetivos específicos: I) Compreender, a partir da perspectiva dos sujeitos, como se dá a participação em atividades extracurriculares; II) Caracterizar o perfil dos participantes, traçando um panorama com a vivência pessoal, acadêmica e pós-participação em atividades extracurriculares; III) Refletir sobre o percurso de acesso e participação dos estudantes com deficiência sobre a participação em atividades extracurriculares. Além de levantamento bibliográfico e análise de normativas federais, os principais dados foram coletados mediante questionário, destinado a todos os estudantes com deficiência da UFSCar, a fim de verificar critérios de elegibilidade; e entrevista, com estudantes que atendiam os critérios estabelecidos. Aceitaram a participar da entrevista dois estudantes, sendo uma com Transtorno do Espectro Autista e outro com deficiência física, com 26 e 43 anos, de diferentes gêneros, de diferentes áreas acadêmicas e campi. As entrevistas foram realizadas em junho de 2023 via *Google Meet*, tendo duração média de uma hora. A pesquisa foi divulgada por meio das coordenações de curso, pela Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade e pela Coordenação de Comunicação Social. O percurso metodológico adotado foi de enfoque qualitativo e delineamento exploratório-descritivo, as entrevistas foram transcritas e posteriormente analisadas com base em quatro eixos centrais: I) caracterização dos participantes; II) contexto acadêmico; III) atividades extracurriculares; IV) considerações sobre a universidade na vida dos participantes. Diante do apresentado, evidencia-se que as atividades extracurriculares agiram de diferentes formas na vida dos participantes, evidenciando às questões sócio-históricas dos estudantes intrínsecas às demandas da vida acadêmica. Para tanto, conclui-se que, para além de normativas federais que propõe a obrigatoriedade de determinadas atividades como parte do currículo, é necessário que se identifique os dificultadores já existentes para que os estudantes, principalmente com deficiência, não consigam participar das atividades extracurriculares e, quando ocorre, não sendo de forma satisfatória.

**Palavras-chave:** Educação Especial; Educação Superior; Estudantes com Deficiência; Atividades Extracurriculares; Ensino Superior.



## ABSTRACT

BECHMANN SALDANHA, Luciléia. *Protagonism of students with disabilities in Extracurricular Activities: the case of UFSCar*. 148 p. 2024. Master's dissertation, Graduate Program in Special Education, Federal University of São Carlos. São Carlos-SP.

Faced with the assumptions of inclusive education at all levels of schooling, which began in the 1990s, this research focuses on the participation of students with disabilities in extracurricular activities in higher education, in other words, the inclusion of these students in non-compulsory activities offered by the university. In an attempt to elucidate these matters, the investigation presented here set out to identify and analyze the conditions for the inclusion and participation of students with disabilities in extracurricular activities at UFSCar. The specific objectives are: I) To understand, from the participants perspective, how they engage in extracurricular activities; II) To characterize the profile of the participants, outlining their personal, academic and post-participation experiences in extracurricular activities; III) To reflect on the path of access and participation of students with disabilities in extracurricular activities. In addition to a bibliographical survey and analysis of federal regulations, the main data was collected by means of a questionnaire aimed at all students with disabilities at UFSCar, in order to verify eligibility criteria; and interviews with students who met the established criteria. Two students agreed to take part in the interview, one with autism spectrum disorder and the other with a physical disability, aged 26 and 43, of different genders, from different academic areas and campi. The interviews were conducted in June 2023 via *Google Meet* and lasted an average of one hour. The survey was publicized through the course coordinators, the General Secretariat for Affirmative Action, Diversity and Equity and the Social Communication Coordination. The methodological approach adopted was qualitative and exploratory-descriptive. The interviews were transcribed and then analyzed based on four central axes: I) characterization on the participants; II) academic context; III) extracurricular activities; IV) considerations about university in the participants' lives. The results show that extracurricular activities acted in diverse ways in the participants' lives, highlighting the students' socio-historical issues intrinsic to the demands of academic life. To this end, we conclude that, in addition to federal regulations proposing that certain activities should be compulsory as part of the curriculum, it is necessary to identify the existing obstacles that prevent students, especially those with disabilities, from taking part in extracurricular activities, and when they do, it is not in a satisfactory way.

**Keywords:** Special Education; Higher Education; Students with Disabilities; Extracurricular Activities.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Passo a passo da seleção de trabalhos .....	63
--	----

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Comparativo de matrícula dos estudantes na educação superior brasileira (2019). 35	
Quadro 2 – Caracterização dos participantes .....	80

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Documentos normativos encontrados acerca das atividades extracurriculares/complementares nos cursos de graduação.....	40
Tabela 2 – Estratégias voltadas para programas de IES privadas.....	53
Tabela 3 – Estratégias voltada para IES públicas.....	50
Tabela 4 – Integrantes na elaboração das diretrizes do Parecer CNE/CES n.º 608/2018 .....	52
Tabela 5 – Combinações de palavras-chave sem resultados nas plataformas.....	64
Tabela 6 – Levantamento realizado referente à plataforma Capes.....	60
Tabela 7 – Levantamento realizado na BDTD.....	65
Tabela 8 – Trabalhos selecionado a partir dos critérios estabelecidos.....	67
Tabela 9 – Quantitativo entre número de estudantes, separados pelo tipo de deficiência e tipo de atividade extracurricular.....	70

## LISTA DE SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ABIEE	Associação Brasileira de Instituições Educacionais Evangélicas
ABRA	Associação Brasileira de Autismo
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
ADPF	Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
AE	Atividade Extracurricular
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AFAG	Associação dos Familiares, Amigos e Portadores de doenças graves
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
ANEC	Associação Nacional de Educação Católica do Brasil
ANUP	Associação Nacional das Universidades Particulares
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Capex	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBDV	Confederação Brasileira de Desportos de Deficientes Visuais
CCS	Coordenação de Comunicação Social
CEB	Conselho de Educação Básica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CES	Conselho de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFENEN	Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
CPB	Comitê Paralímpico Brasileiro
CRPD	Comitê Brasileiro de Organização Representativas das Pessoas com Deficiência
DiGRA	Divisão de Gestão e Registro Acadêmica
FCB/BR	Fraternidade Cristã de Pessoas com Deficiência do Brasil
FENAPAES	Federação Nacional das APAES
FENAPESTALOZZI	Federação Nacional das Associações Pestalozzi
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FNE	Fórum Nacional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino
IMPA	Instituto de Matemática Pura e Aplicada
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
ONCB	Organização Nacional de Cegos do Brasil
ONEDEF	Organização Nacional de Entidades de Pessoas com Deficiência Física
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPC	Projetos Pedagógicos de Curso
ProUni	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social-Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
RAN	Rede Amazônia Negra
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RSL	Revisão Sistemática de Literatura
SAADE	Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Sesc	Serviço Social do Comércio
Sesi	Serviço Social da Indústria
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
STF	Supremo Tribunal Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	20
2. A EDUCAÇÃO, A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: CONCEITUALIZAÇÕES NECESSÁRIAS.....	22
2.1 A ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO .....	29
2.2 EM BUSCA DE DEFINIÇÕES: ATIVIDADES EXTRACURRICULARES? ATIVIDADES COMPLEMENTARES? .....	32
2.3 A EXCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A REALIDADE ATRAVÉS DOS MICRODADOS.....	34
3. QUAIS SÃO AS NORMATIVAS FEDERAIS SOBRE ATIVIDADES EXTRACURRICULARES/COMPLEMENTARES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA?.....	38
3.1 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA .....	42
3.1.1 O plano Nacional de Educação: contextualização histórica .....	43
3.1.2 O plano Nacional de Educação (2014 – 2024): elaboração e aprovação.....	45
3.1.3 O PNE e a meta 12 – educação superior .....	51
4. REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA.....	60
4.1 CONCEITUALIZAÇÃO .....	60
4.2 O CAMINHO TRILHADO.....	60
4.3 O PASSO A PASSO .....	62
4.4 OS TRABALHOS ENCONTRADOS.....	64
4.5 AS EXPERIÊNCIAS DOS PARTICIPANTES DAS PESQUISAS SELECIONADAS .....	71
5. PERCURSO METODOLÓGICO REALIZADO NA PESQUISA .....	76
5.1 RECRUTAMENTO E SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	76
5.2 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO.....	78
5.3 PERFIL DOS PARTICIPANTES.....	79
5.4 ASPECTOS ÉTICOS.....	80
5.5 LOCAL .....	81
5.5.1 Do estudo .....	81

5.5.2 Da coleta.....	83
5.6 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS .....	84
5.6.1 Questionário .....	84
5.6.2 Entrevista.....	84
6. RESULTADOS E DISCUSSÕES DOS DADOS .....	86
6.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	86
6.1.1 Participante I – Lua .....	86
6.1.2 Participante II – Marte .....	89
6.2 CONTEXTO ACADÊMICO .....	91
6.2.1 Processo de adaptação.....	91
6.2.2 Ensino remoto .....	92
6.2.3 Apoio acadêmico.....	93
6.3 ATIVIDADES EXTRACURRICULARES.....	95
6.3.1 Condições de acesso às atividades extracurriculares .....	97
6.3.2 Processo de participação .....	100
6.3.3 A influência das atividades .....	102
6.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A UNIVERSIDADE NA VIDA DOS PARTICIPANTES .....	105
6.5 BREVE SÍNTESE DOS RESULTADOS.....	110
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	117
ANEXOS .....	136
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP .....	136
APÊNDICE .....	137
APÊNDICE A – TCLE .....	137
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO CARACTERIZAÇÃO.....	139
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA .....	146



## APRESENTAÇÃO

Em agosto de 2016 saí de Porto Alegre, minha cidade natal, para estudar no interior do Rio Grande do Sul, em uma cidade onde eu não conhecia ninguém e havia apenas o sonho de me formar – sequer conhecia direito sobre o curso que eu havia “escolhido”.

Ao ingressar no curso de Licenciatura em Educação Especial – Noturno da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), via Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e através da cota de renda e escola pública, passei também a residir na Casa do Estudante Universitário (CEU) – II, localizada no *campus* sede da UFSM.

A vivência na CEU II me proporcionou conhecer outras realidades, de pessoas de todos os lugares e vivências. Junto ao curso, a CEU me fazia questionar sobre questões de acessibilidade nos mais variados espaços, permanência para diferentes minorias, vulnerabilidade emocional e socioeconômica... E o papel da Universidade e do Estado em garantir direitos de forma satisfatória para essas pessoas.

Através de disciplinas obrigatórias voltada para a iniciação à pesquisa, participação em grupos de estudo e pesquisa, mobilidade acadêmica, iniciação científica e participação em programas do Governo Federal para docência, encontrei minha principal área de interesse acadêmico – até então: questões que moldam a permanência em instituições de educação superior para as minorias sociais, e, sobretudo, os estudantes com deficiência.

No desenvolvimento do meu Trabalho de Conclusão de Curso, em 2020/21, intitulado “As Políticas de Ações Afirmativas na Perspectiva dos Acadêmicos de um Centro de Ensino de uma Universidade Federal”, me deparei com um artigo da professora Taisa Caldas Dantas da Federal da Paraíba, publicado em 2018, onde ela descreve que uma das participantes da pesquisa realizada por ela era bolsista em um projeto de extensão e como a participação de estudantes com deficiência em atividades extracurriculares era considerada raridade. Tal fato não foi explorado no artigo, mas foi o suficiente para plantar uma “sementinha” de inquietação.

A partir disso, comecei a olhar mais atentamente para a minha trajetória na Universidade e acabei percebendo que nunca havia visto algum estudante com deficiência abordando sobre o curso que estudava, pesquisas desenvolvidas, atividades que frequentava... Era sempre sobre a “superação” das barreiras de acessibilidade.

Após essas reflexões, fiz uma rápida busca na plataforma de periódicos da Capes em busca de trabalhos que abordassem sobre a participação dos estudantes com deficiência em atividades extracurriculares na educação superior. Entretanto, na época, não encontrei resultados.

Outro fator que contribuiu para eu prosseguir com a ideia e pensando sempre em ouvir sobre as experiências de estudantes com deficiência em atividades extracurriculares, foi com a música “AmarElo” do Emicida, onde ele canta:

**“Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes**  
 Elas são coadjuvantes, não, melhor, figurantes  
 Que nem devia tá aqui  
 Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes  
 Tanta dor rouba nossa voz, sabe o que resta de nós?  
 Alvos passeando por aí  
 Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes  
 Se isso é sobre vivência, me resumir à sobrevivência  
 É roubar o pouco de bom que vivi  
 Por fim, permita que eu fale, não as minhas cicatrizes  
 Achar que essas mazelas me definem é o pior dos crimes  
 É dar o troféu pro nosso algoz e fazer *nóis* sumir”

Diante disso, surgiu o interesse em pesquisar sobre o assunto e, visto que ainda tinha um ano de estágio obrigatório a cumprir, fui amadurecendo a ideia de elaborar um projeto para ingressar no mestrado. Encorajada por pessoas próximas a mim, submeti um projeto de pesquisa para ser executado durante o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) da Universidade Federal de São Carlos – no qual obtive aprovação.

Me formei em fevereiro de 2022 e, em março do mesmo ano, as aulas no PPGEEs iniciaram e, com isso, uma onda de novas informações, saberes e mudanças. Precisei me reinventar. E, com muito carinho, olhar para a trajetória que havia percorrido, mas que agora não me bastava.

Conhecer a perspectiva materialista, um saber crítico, os teóricos e abordagens, microdados... Ainda é tudo muito novo. De lá para cá, venho buscando conhecer e me aprofundar acerca desse “novo saber fazer pesquisa” – e de olhar para o mundo ao meu redor com essas novas lentes.

Nesse trabalho, justamente por estar conhecendo essa nova perspectiva, trago minhas *tentativas* de aproximações/apropriação com esses novos saberes e com as leituras que venho realizando com outros pesquisadores-teóricos que têm sua linha de

pensamento originada em uma perspectiva mais crítica, principalmente no materialismo histórico-dialético.

Inicialmente, pretendia me aproximar mais dos estudos do professor Dermeval Saviani e da Pedagogia Histórico-Crítica, pois gostaria de trazer um olhar mais “docente” do que dos demais teóricos que, comumente, possuem formação inicial em outras áreas. No decorrer do trabalho, acabei me aproximando também das leituras de Lev Vigotski<sup>1</sup> e a Psicologia Histórico-Crítica, pois acabei percebendo ser essencial abordar seus estudos sobre a concepção dos sujeitos com deficiência.

Minha expectativa é que essa pesquisa possa contribuir com a área da educação, visando à totalidade de oportunidades que os estudantes podem desenvolver ao estarem inseridos no ambiente universitário, ao passo que se olhe de forma crítica para as condições em que essas experiências ocorram ou não. Ademais, muitos foram os ganhos e aprendizados para mim enquanto pesquisadora em formação.

---

<sup>1</sup> Não há um consenso sobre a escrita do nome do autor. Para este trabalho, essa será a grafia adotada, entretanto, para as referências, constaram conforme à publicação consultada.

## 1. INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre a inserção de estudantes com deficiência na educação superior são recentes, datando principalmente a partir de 2005 (Castro, 2011). Compreender como se dá a inclusão, o acesso às tecnologias assistivas e as questões de acessibilidade são alguns dos objetivos das pesquisas que foram sendo desenvolvidas. No entanto, ao buscar conhecer sobre o envolvimento de pessoas com deficiência em atividades extracurriculares na educação superior brasileira, os dados ainda são irrisórios. Além disso, as normativas federais são pouco abrangentes no que diz respeito ao funcionamento de tais atividades na referida modalidade de ensino.

Diante disso, o desenvolvimento desse estudo se justifica perante a necessidade de melhor entender sobre o envolvimento de estudantes com deficiência nas mais variadas atividades não obrigatórias ofertadas pelas universidades. Parte-se do pressuposto de que, ao estarem inseridos no ambiente universitário, os estudantes com deficiência deveriam poder acessar toda e qualquer atividade que lhes fosse do interesse. Compreendendo que o envolvimento em diferentes atividades pode propiciar o desenvolvimento do estudante, bem como propiciar o acesso a diferentes tipos de saberes, lazer e cultura.

Destarte, partindo da análise de políticas e dados sociais, a relevância do estudo se coloca perante a construção de dados científicos que dizem respeito especificamente sobre a experiência dos estudantes com deficiência em tais atividades, dando voz a esses estudantes e às atividades que eles protagonizam ao estarem na Educação Superior

Diante das limitações de tempo e da necessidade de aprofundamento na temática, optou-se por, nesse momento, iniciar com uma pesquisa com estudantes locais, da própria Universidade Federal de São Carlos, além da leitura e aprofundamento de diretrizes e definições federais sobre as atividades extracurriculares.

Dessa forma, o estudo foi norteado pelo seguinte questionamento: qual é e em quais condições se dá a inserção e a participação dos estudantes com deficiência em atividades extracurriculares na UFSCar?

Assim, partindo do ponto de sequer saber se havia estudantes com deficiência que participavam de alguma atividade extracurricular na UFSCar, estabeleceu-se como objetivo geral identificar e analisar as condições de inserção e participação dos estudantes com deficiência em atividades extracurriculares na UFSCar.

Tendo como objetivos específicos:

- I) Compreender, a partir da perspectiva dos sujeitos, como se dá a participação em atividades extracurriculares;
- II) Caracterizar o perfil dos participantes, traçando um panorama com a vivência pessoal, acadêmica e pós-participação em atividades extracurriculares;
- III) Refletir sobre o percurso de acesso e participação dos estudantes com deficiência sobre a participação em atividades extracurriculares.

A presente dissertação está estruturada em sete capítulos, sendo eles: I) Introdução; II) A educação, a educação especial e a inclusão da pessoa com deficiência: conceitualizações necessárias; III) Quais são as normativas federais sobre atividades extracurriculares/complementares na educação superior brasileira?; IV) Revisão Sistemática de Literatura; V) Percurso metodológico realizado na pesquisa; VI) Resultados e discussões dos dados; VII) Considerações finais.

O presente capítulo, trata-se do primeiro e é a introdução, onde se apresenta o panorama do trabalho.

No segundo, “a educação, a educação especial e a inclusão da pessoa com deficiência: conceitualizações necessárias”, faz-se uma apresentação dos principais conceitos que balizam o trabalho.

No terceiro, intitulado de “quais são as normativas federais sobre atividades extracurriculares/complementares na educação superior brasileira?”, visou evidenciar as normativas existentes para o regimento das atividades extracurriculares ao nível federal.

No quarto capítulo, a revisão de literatura, onde foi adotada a revisão sistemática para o levantamento bibliográfico sobre o tema.

O quinto capítulo, apresenta o percurso realizado na pesquisa, trata-se da descrição do caminho feito para a realização deste estudo, das etapas e critérios.

O sexto capítulo, refere-se aos resultados e discussões dos dados, apresenta a coleta e discussão de dados e os eixos de análise propostos;

E, por último, no sétimo capítulo, são apresentadas as considerações da investigação, abordando as análises e conclusões da pesquisadora com base no conjunto do trabalho realizado.

Para tanto, a temática do estudo trata do envolvimento de estudantes com deficiência em atividades extracurriculares na educação superior brasileira, abordando a perspectiva dos sujeitos perante a realidade vivida na UFSCar.

*“Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram.” (Karl Marx)<sup>2</sup>*

## **2. A EDUCAÇÃO, A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: CONCEITUALIZAÇÕES NECESSÁRIAS**

Antes de adentrar aos debates principais da temática, é necessário refletir acerca do entorno e do contexto no qual essas discussões ocorrem, para tanto, faz-se necessária a conceitualização a ser adotada para o presente trabalho dos principais termos, quais sejam: educação, pessoa com deficiência, educação especial e inclusão [na sociedade capitalista].

Primeiramente, cabe destacar que a adoção do termo “educação” e não “ensino”, como comumente é visto nos trabalhos que tratam da Educação Superior, se dá a partir do entendimento de que o ensino faz parte da educação, mas que “a educação não se reduz ao ensino” (Saviani, 2011, p. 13).

Para Saviani (2011, p. 11), a educação é inerente aos seres humanos, pois “é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”, sendo o trabalho que difere o ser humano dos demais animais. Ainda para o autor, a educação situa-se na modalidade do trabalho “não-material”, isto é, o ato de produção do conhecimento e o consumo deste acontecessem simultaneamente, não havendo intervalo entre eles.

Até por não haver intervalo entre o processo de conhecimento e a aquisição deste, Saviani (2020a) defende que a educação deve ocorrer presencialmente. Reforça, ainda, que uma das principais funções da educação é também a socialização dos indivíduos, que não ocorre em outros meios como digitais ou domiciliares.

Cabe à escola – ou no caso deste trabalho, à universidade – o conhecimento elaborado, o saber científico e os instrumentos que possibilitem o acesso e assimilação desse saber, enquanto as atividades extracurriculares ganham sentido a partir do momento em que enriquecem esses saberes e atividades, ou seja, são complementares à formação sistematizada e não substituíveis (Saviani, 2011).

Ao encontro disso, cabe retomar a perspectiva de educação abordada por Vigotski (1993), cujos estudos possuem a mesma base teórica de Saviani, que a

---

<sup>2</sup> Karl Marx, 2011, p. [35]. 18 de Brumário de Luís Bonaparte. São Paulo: Boitempo, 2011.

defendia como um processo social que ocorre no meio qual a criança está inserida. Assim, também adotava a perspectiva de que o papel da escola estava relacionado à transposição do conhecimento adquirido na experiência social ao conhecimento científico.

Quando o estudante tiver apropriado o conhecimento poderá transpor o saber popular, que já tinha adquirido no decorrer da vida, ao saber científico adquirido na escola/universidade. Nesse sentido, destaca-se o caráter das universidades como *lócus* de produção de conhecimento por meio da ciência, articulando-se por meio da tríade: ensino, pesquisa e extensão. Assim, a participação em atividades extracurriculares pode propiciar o acesso aos novos saberes que poderá compor esse processo de transposição de conhecimentos.

Destarte, as escolas e as universidades possuem o papel prioritário de fornecer meios para os estudantes adquirirem conhecimentos com base na ciência, cabendo às atividades extracurriculares o desenvolvimento integrativo.

Antes de adentrar ao conceito de pessoa com deficiência, primeiramente, cabe abordar o conceito de homem – isto é, o ser humano e não o gênero – adotado pelos principais autores aqui discutidos. Para Saviani (2011), o conceito de homem é o mesmo definido por Karl Marx (2001) de que o homem não é um ser isolado, mas construído nas relações sociais, ou seja, que não se nasce homem, mas sim, torna-se enquanto um ser essencialmente ativo; para Marx, no trabalho e, para Saviani, no processo de aprendizagem.

Nessa mesma perspectiva, Vigotski (2000) defendia que se constituiu sujeito no conjunto das relações sociais, através das experiências, pelo contato com o outro e seu meio. Nas palavras de Dainêz (2009, p. 18):

[...] o homem é considerado como ser biológico, social e cultural, como membro da espécie humana e sujeito participante de um processo histórico. [...] Portanto, é desde sempre um ser social, cuja singularidade como pessoa ocorre por meio de sua aprendizagem como membro participante da cultura.

Para ambos os autores, o ser/tornar-se homem está diretamente relacionado com o desenvolvimento social. Para tanto, todo processo de aprendizagem é moldado com base na sociedade na qual o sujeito está inserido, segundo os aspectos econômicos, políticos e culturais. O sujeito não é um ser passivo, mas sim ativo, sendo influenciado pela sociedade enquanto também exerce influência sobre o seu meio.

Assim, ao considerar uma pessoa com deficiência é necessário que se olhe para o indivíduo, reconhecendo os limites e potencialidades do meio no qual ele está inserido, e não somente as condições apresentadas pelo diagnóstico.

Vigotski (2022) considera que a deficiência por si só não é um impedimento para o desenvolvimento do sujeito, mas sim as limitações e restrições sociais. Ressalta, ainda, que o indivíduo vem antes de sua deficiência: “não devemos nos esquecer de que é necessário educar não o cego, mas, antes de tudo, a criança.” (Vigotski, 2022, p. 120). Para o autor, o desenvolvimento da pessoa com deficiência é intrínseco à superação das barreiras ocasionadas pelo biológico e pelas condições socioculturais:

Qualquer defeito, quer dizer, qualquer deficiência corporal coloca o organismo diante da tarefa de vencer esse defeito, eliminar a deficiência, compensar o prejuízo orgânico ocasionado. Desse modo, a influência do defeito sempre é dupla e contraditória: por um lado, o defeito debilita o organismo, arruína sua atividade, é uma menos-valia; por outro lado, precisamente porque o defeito dificulta e altera a atividade do organismo, serve de estímulo para o desenvolvimento elevado das outras funções e o incita a realizar uma atividade intensificada, que poderia compensar a deficiência e vencer as dificuldades. Essa lei geral é aplicável de igual forma à biologia e à psicologia do organismo: a menos-valia do defeito converte-se no incentivo da compensação; ou seja, **a deficiência resulta ser um estímulo para o desenvolvimento elevado e a atividade.** (Vigotski, 2022, p. 263, *grifo próprio*).

Nesse sentido, a perspectiva trazida pelo autor relaciona as limitações da deficiência não com ela mesma, mas sim com o contexto sócio-histórico qual o indivíduo está inserido, bem como as condições fornecidas para que as limitações, imposta por esse contexto, sejam superadas.

Já no contexto brasileiro atual, a definição trazida pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI) n.º 13.146/2015, conhecida popularmente como Estatuto da Pessoa com Deficiência, aborda a perspectiva de que a deficiência não está no indivíduo, mas sim nas barreiras contextuais que afetam a participação deste em sociedade.

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, *grifo próprio*).

Ao tratar da obstrução da participação plena das pessoas em sociedade, há diversas condições que podem ser enquadradas nesta definição. Por exemplo, pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), que poderiam ser consideradas, para fins legais, como pessoas com



deficiência. No caso das pessoas com TEA, estas são explicitamente consideradas pessoas com deficiência para cumprimento legal (Brasil, 2012a).

Quanto a AH/SD, há pesquisadores que abordam acerca dos obstáculos enfrentados por esses indivíduos, como no desenvolvimento escolar, ocasionado pela falta de desafios nos conteúdos e até mesmo nas interações sociais, devido à especificidade dos assuntos de interesse (Rangni; Costa, 2014; Annunziato Neto, 2016; Cunha; Rondini, 2020).

Nesse contexto, a própria Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (2008a) entende que estudantes com AH/SD e TEA, bem como os com deficiência, têm garantia de suplementação/complementação de ensino, via Atendimento Educacional Especializado em todos os níveis e modalidades de ensino.

Com essa perspectiva de participação plena de todas as pessoas em sociedade e considerando quem a PNEEPEI propõe para suplementação/complementação de estudos, as pessoas com altas habilidades/superdotação e as pessoas com Transtorno do Espectro Autista também seriam consideradas pessoas com deficiência.

Assim, foi denominada de “educação especial” a educação voltada para os estudantes com necessidades educativas especiais. Esta é considerada uma modalidade de ensino que deve ser transversal (Brasil, 2011a). Atualmente, considera-se que os estudantes com deficiência, TEA e AH/SD tenham direito a essa modalidade de ensino com professor especializado.

A educação especial muitas vezes é vista como uma educação isolada da educação “comum” e carrega consigo, devido ao próprio desenvolvimento histórico, o estigma de vincular-se com áreas clínicas e assistenciais. Para Kassar (1995), há uma descontextualização de contexto sociocultural, que visa referir-se ao conhecimento exato e objetivo das especificações desses sujeitos, como se a educação especial se explicasse por si mesma.

Em suas obras, Vigotski (2018; 2022) já abordava acerca da importância de as crianças com deficiência estarem junto às demais, pois, para ele, não havia diferenças nos princípios educacionais entre elas. Entretanto, isso não significava negar a educação especial, visto ser necessário considerar procedimentos e técnicas que atendiam às especificidades a fim de superar as limitações, assim, a educação especial deveria ser vinculada à educação geral.

Nesse sentido, cabe refletir como comumente as pessoas com deficiências são chamadas de “especiais”, como se fossem seres de “luz” ou “sobrenaturais”. O termo não passa de um mero capacitismo, muitas vezes confundido com a própria nomenclatura da “educação especial”, quando, na verdade, o que deveria ser “especial” são as técnicas de ensino, e não o modo como os sujeitos são vistos.

Lev Vigotski (1896 – 1934) viveu na antiga União Soviética, onde assumiu compromisso e participação no processo que resultaria na Revolução de outubro de 1917 e, conseqüentemente, seus estudos sempre estiveram interligados às condições econômico-sociais e político-ideológicas desse processo (Prestes; Tunes, 2017).

Mesmo vivendo em um contexto muito distinto, uma das críticas feitas pelo autor à educação especial vivida na época em seu país pode-se relacionar com a do contexto brasileiro, que historicamente foi oferecida principalmente por escolas especiais privadas, de caráter filantrópico:

Nossa escola especial precisamente converteu a criança em uma vítima da cegueira e da surdez. A escola não notou o lado saudável e o válido na criança. Isso foi herdado da escola especial europeia, que, por suas raízes sociais e por sua orientação pedagógica, é totalmente burguesa, filantrópica e religiosa (Vigotski, 2022, p. 120).

Ao encontro disso, Lehmkuhl (2021) reitera que as instituições de caráter filantrópico no Brasil utilizam-se da “marca da deficiência” para ajudar desvalidos, caridade e benemerência como meio de reduzir diferenças sociais. Diante disso, conclui-se a filantropia como parte da lógica do sistema capitalista, como tentativa de justificar esse sistema.

Para prosseguir, cabe refletir acerca do papel do processo de inclusão<sup>3</sup> na sociedade em que estamos inseridos: a sociedade capitalista. É da natureza do capitalismo que os homens estejam em conflitos em prol da sobrevivência, assim, não é possível que, dentro desse sistema, haja igualdade (Carvalho; Martins, 2011). É necessário a desigualdade para o mantimento de uma classe sobre a outra.

O modo de produção capitalista é estruturado para ser excludente, pois “nas mesmas relações nas quais se produz a riqueza, também se produz a miséria; nas mesmas relações nas quais há desenvolvimento das forças produtivas, há uma força produtora de repressão” (Marx, 1976, p. 98).

---

<sup>3</sup> Destaca-se que o termo inclusão não necessariamente está vinculado às pessoas com deficiência, podendo referir-se a diferentes minorias.

Alguns autores (Sawaia, 2001; Klein; Silva, 2008) trazem a perspectiva de que todas as pessoas estão incluídas na sociedade, uma vez que não é possível estar fora dela. Os autores defendem que o que existe são pessoas cuja inclusão social não concede o direito de usufruir dos bens socialmente produzidos.

Ao encontro disso, Martins (2008) sustenta que esse modelo de sociedade é o que desumaniza a participação dos sujeitos, pois faz com que as condições de acesso não sejam vistas como algo que é de direito, mas sim como privilégio.

Assim, é possível compreender que é necessário que haja a exclusão de [uma grande] determinada camada da população para que outra parcela [muito mínima] assumam o papel de superior. Ou seja, o ciclo de exclusão é proposital, pois é um dos mecanismos que torna o sistema econômico do capitalismo possível.

O ciclo de exclusão faz com que os pobres continuem pobres e os ricos cada vez mais ricos. O proletariado só tem a sua própria força – o seu corpo – para vender e se manter vivo, o que Fontes (1997) denomina de *inclusão forçada*, uma vez que foram retirados dos trabalhadores os meios de produção e não há outra alternativa para além da venda da força de trabalho.

Em concordância disso, Kuenzer (2005) apresenta que existem dois processos contrários: “exclusão includente” e “inclusão excludente”. A “exclusão includente” refere-se à precarização do trabalhador no mercado formal, ao passo que o inclui no mercado informal sob condições precárias. Quanto à “inclusão excludente”, relaciona-se com o meio escolar, ao incluir os estudantes em cursos de diferentes níveis e modalidades de ensino, sem assegurar um padrão de qualidade. Assim, embora incluídas no sistema educacional, encontram-se excluídas do mercado de trabalho.

Diante das perspectivas apresentadas, é possível compreender que o conceito de inclusão no sistema capitalista é contraditório e limitante – propositalmente –, uma vez que a sociedade capitalista exclui para poder incluir. Ou seja, a exclusão é produzida e, para tanto, a inclusão no sistema econômico em vigência é ilusória.

Faz-se necessário refletir sobre o papel da escola nessa sociedade. Na perspectiva de Althusser (1999), a escola pode ser vista como um dos Aparelhos Ideológicos do Estado, isto é, um dos meios que o Estado utiliza para garantir a reprodução das relações de produção a fim de manter a “ordem” de quem é detentor do capital e de quem é mão de obra.

Neste contexto Mészáros (2008) considera a educação como um meio de internalizar e legitimar um posicionamento de acordo com uma hierarquia social, isto é,

para que os educandos, desde sempre, sejam moldados a se comportar de determinada forma em prol do papel a ser desempenhado enquanto operário.

Para Althusser (1999), uma das explicações se dá devido a nenhum outro Aparelho Ideológico do Estado dispor de tanto tempo e obrigatoriedade das crianças na formação capitalista, como é no caso da educação.

Assim, nessa perspectiva, não há sentido fornecer uma educação crítica, somente em preparar os pobres para desempenharem suas funções enquanto proletariados (Mészáros, 2008). Nesse sentido, é natural que a escola tenha uma educação mecânica, focada na função exclusiva de classe trabalhadora, e que repila as disciplinas e ensinamentos críticos.

Seguindo essa mesma lógica, constata-se que a escola é feita para formar mão de obra que, na sociedade capitalista, deve produzir mais em menor tempo, sempre no ciclo produtivista, objetivando maior lucro para os detentores do capital. Dessarte, uma pessoa com deficiência não tem o mesmo potencial produtivo que as demais para o sistema capitalista.

Para Carvalho e Orso (2014), quanto mais o capitalismo se consolidava, mais o sujeito com deficiência acabava sendo excluído, pois havia outras pessoas que atendiam melhor a sua demanda. Deste modo, as pessoas com deficiência passam a serem excluídas, pois, além de geralmente necessitarem de adaptações que requerem investimentos por parte do detentor do capital, o ritmo de produção e, conseqüentemente, geração de lucros dessas pessoas, acaba sendo menor.

Tratando-se de uma sociedade onde o indivíduo precisa produzir para possuir valor, Leher (2012) aborda que é por meio da inclusão educacional que é possível agregar maior capital ao sujeito, isto é, uma possibilidade de inclusão no mercado de trabalho para que este gere capital. Em concordância disso, Bezerra (2016) alerta para importância de a inclusão ser alinhada ao combate de uma sociedade que reproduz a lógica excludente.

Dessa forma, pode-se concluir que, em última análise, a educação tal como conhecemos funciona como uma espécie de centro de formação de mão e obra, e que, por questões de preconceito e potencial produtivo, sabendo-se dos objetivos das escolas, as pessoas com deficiência não “precisariam” ocupar esses espaços. Assim, não é de interesse do Estado prover uma educação de qualidade para as pessoas que darão, aos olhos do capital, pouco retorno.

## 2.1 A ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Com o intuito de contextualizar acerca do público e contexto principal – os estudantes com deficiência e a educação superior – de desenvolvimento desta pesquisa, faz-se necessário abordar, mesmo que brevemente, o percurso histórico a fim de estabelecer relação com a atualidade.

Tanto a escolarização das pessoas com deficiência quanto a implementação oficial das universidades no Brasil acontecem no mesmo período paralelamente, com a chegada da família real portuguesa (Jannuzzi, 2017; Martins, 2002). Entretanto, o acesso a esses meios de escolarização era de caráter elitizado e excludente aos menos favorecidos (Flores, 2017).

Embora iniciada no século XIX, é no século XX que ocorre a consolidação da escolarização das pessoas com deficiência no Brasil, através da ampliação dos serviços de atendimento, da fomentação de políticas e da expansão nos debates na academia (Baptista, 2019). As instituições privadas de educação especial foram os principais referenciais da oferta educacional para os estudantes com deficiência, tanto que, ainda hoje, tais instituições influenciam na formulação das políticas educacionais desse público (Kassar, 2011).

Pode-se considerar que o primeiro avanço nos documentos legais foi na década de 60, com a Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que reconhece o direito à educação dos “excepcionais” (Brasil, 1961, Art. 88). Em contrapartida, a referida Lei não a reconhece como obrigação do Estado, mas sim da iniciativa privada, através da concessão de empréstimos e bolsas de estudos.

Posteriormente, houve a sanção da Lei n.º 5.692/1971, que estabeleceu o tratamento educacional especial aos estudantes com deficiência física e mental (Brasil, 1971, Art. 9) e a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), para expansão e melhoria no atendimento dos excepcionais (Brasil, 1973). Para Morgado (2022), o objetivo do Governo Federal era o aumento da produtividade e do capital humano ao inserir essas pessoas no mundo do trabalho.

Até então, a oferta educacional ainda era separatista entre os estudantes “normais” e “anormais”. No fim dos anos 80 os movimentos pró-inclusão ganham forças e, mundialmente, a educação inclusiva é impulsionada com a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994). Para Kassar (2011), o documento visa também a questão

orçamentaria, uma vez que os custos seriam mais altos com investimento em educação especializada.

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), sendo a que vigora ainda atualmente, é considerada a “Lei Suprema” do país, de modo que as suas disposições devem ser observadas pôr as demais normas do ordenamento jurídico nacional, além de ser necessário um árduo processo legislativo para serem realizadas quaisquer alterações em suas disposições (Costa; Bechmann, 2022).

Segundo a Constituição, a educação consiste em um “direito de todos e dever do Estado” (Brasil, 1988, Art. 205) e, quanto à Educação Especial, esta deve garantir o “atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, art. 208, III).

Meletti e Bueno (2011) indicam que no referido documento houve uma significativa ampliação das referências aos estudantes com deficiência. Tal fato pode-se explicar devido à formulação da Constituição Federal ter contado com a participação do movimento das pessoas com deficiência, composta por diferentes grupos de diferentes deficiências, que visavam a garantia de direitos em múltiplas áreas, como educação, saúde, assistência social e outros (Lanna Junior, 2010).

Laplane, Caiado e Kassar (2016) ressaltam que, mesmo trazendo a obrigatoriedade e gratuidade do ensino, a Constituição também permite a oferta da iniciativa privada, bem como a destinação de verba para outras escolas que não as públicas, como as instituições filantrópicas. Para as autoras, trata-se de um meio de afirmar a educação como um direito das pessoas e um dever do Estado, ao passo que legitima as iniciativas privadas e, conseqüentemente, a lógica do capitalismo. Neste sentido, Kuhnen (2017, p. 336) destaca que “a proposta vitoriosa na Constituinte de 1988, foi do Estado atrelado aos interesses do grande capital, por conseguinte, ao empresariado e aos conservadores”.

No que tange especificamente sobre a escolarização das pessoas com deficiência na educação superior, acredita-se que tenha sido introduzida entre os anos 80 e 90 (Moreira; Bolsanello; Seger, 2011; Cabral, 2017; Cabral; Santos; Mendes, 2018). Entretanto, como demonstrado por Moreira, Bolsanello e Seger (2011, p. 131), a “falta de dados oficiais denotava a invisibilidade desse alunado, impossibilitando, até mesmo, chegar a indicativos mais concretos sobre sua real situação educacional”. Ainda conforme as autoras, em 2000, foi a primeira vez que os dados divulgados pelo Instituto

Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) contemplavam os estudantes com deficiência (física, auditiva e visual).

Ao passo que, no estudo realizado por Andrés (2014), os dados do IBGE em 2000 indicavam duas mil matrículas de estudantes com deficiência nas Instituições de Ensino Superior e em 2010, esse número ultrapassava os 19 mil.

Em termos legislativos, pode-se perceber um avanço ao explicitar a participação das pessoas com deficiência para além da educação básica com o Decreto n.º 3.298/1999, referente ao acesso à educação, que consta: “a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino” (Brasil, 1999a, Art. 24, inciso II).

Em concordância a isto, em 2008, o documento da PNEEPEI assegura, que no Ensino Superior, a transversalidade se efetivará “por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos” (Brasil, 2008a, p. 17). Ainda neste sentido, em 2015, a LBI (Brasil, 2015) novamente assegura o “acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em **igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas**” (Brasil, 2015, Art. 28, inciso XIII, grifo próprio).

Nesse sentido, destaca-se que somente o avanço legislativo não foi o suficiente, uma vez que nos últimos dados disponibilizados pelo Censo da Educação Superior (INEP, 2019), até o momento, verifica-se o registro de 12.350.832 matrículas de estudantes, destas 66.750 (0,05%) de estudantes com deficiência.

Tanto na PNEEPEI (Brasil, 2008a) quanto na LBI (Brasil, 2015), é possível identificar em seus escritos que buscam assegurar a participação dos estudantes, bem como a igualdade de oportunidades. Assim, subentende-se que para uma inclusão efetiva, a participação e a igualdade devem ocorrer em todos os aspectos que contemplam a universidade, para além de estarem inseridos em sala de aula.

Entretanto, como evidenciado pelos dados do Censo da Educação Superior, o número de estudantes com deficiência que acessam a educação superior no Brasil ainda é baixo. E, como indicado na pesquisa de Santos e Pessoa (2019), questões como falta de acessibilidade, ausência de recursos adaptados e preconceitos são alguns dos fatores que dificultam a participação plena dos estudantes com deficiência na educação superior, e corroboram para a evasão.

Em dezembro de 2016, houve a sanção da Lei n.º 13.409/2016 (Brasil, 2016b), expandido a Lei n.º 12.711/2012 (Brasil, 2012b), que previa reserva de vagas para

pessoas pretas, pardas, indígenas, provenientes de escola pública e de baixa renda, e previu a reserva de vagas para os estudantes com deficiência nas Instituições Federais de Ensino. Com isso, acreditava-se que o número de estudantes com deficiência nos IFES propendia a aumentar<sup>4</sup>.

Assim, retoma-se o pensamento de Martins (2008) acerca de como as condições de acesso no capitalismo tornam-se privilégio e não mais um direito, como é o caso do acesso à educação – principalmente à superior – que deveria ser para todos e acaba sendo para poucos.

Diante disto, é possível identificar que os avanços educacionais para que os estudantes com deficiência acessem a educação superior ainda são recentes e se desenvolveram principalmente a partir do final dos anos 90, quando o país estava sob governo do segundo mandato (1999 – 2022) de Fernando Henrique Cardoso (Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB), e prosseguiram com os governos do Partido dos Trabalhadores (PT), iniciados pelos dois mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2006 e 2007 – 2010) e com Dilma Vana Rousseff (2011 – 2014 e 2015 – 2016), que, ao sofrer *impeachment*, foi substituída pelo então vice-presidente Michel Miguel Elias Temer Lulia (Movimento Democrático Brasileiro – MDB) (2016 – 2018).

Ressalta-se que foi nos governos do PT (2003 – 2016) que o país apresentou maior crescimento em expansão e em número de matrículas na educação superior (Ferreira, 2019). Entretanto, seguindo a lógica neoliberal, o crescimento se deu com as Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, com auxílio de programas financiados pelo governo (Gomes; Moraes, 2012). Nesse sentido, foi uma expansão que privilegiou a educação enquanto mercadoria e não enquanto direito.

## 2.2 EM BUSCA DE DEFINIÇÕES: ATIVIDADES EXTRACURRICULARES? ATIVIDADES COMPLEMENTARES?

Ao tentar definir o que seriam as atividades extracurriculares e quais atividades poderiam ser consideradas como extracurriculares, adentramos em um caminho que

---

<sup>4</sup> Ao buscar nos periódicos revisados por pares da CAPES via *login* CAFe, em maio de 2023, pela Lei nº 13.409/2016, percebeu-se que havia apenas sete artigos sobre a temática. Nenhum deles tratava acerca da mudança no número de matrículas desses estudantes.



ainda está sendo percorrido e explorado. Quanto às produções acadêmicas, não foi possível encontrar trabalhos que utilizem o termo “atividades complementares”<sup>5</sup>.

A nível de legislação, o que encontramos são acerca das *atividades complementares*, definindo a carga horária mínima de acordo com cada curso (Brasil, 2001a; 2007; 2018). Entretanto, ainda não há uma definição geral e em consenso sobre o termo.

Em alguns casos são citados exemplos de atividades que podem ser aceitas, como o Parecer n.º 492/2001, que aborda as “Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia”, que cita:

[...] dentre as quais podem ser destacadas a monitoria, visitas monitoradas, iniciação científica, projeto de extensão, participação em seminários, publicação de produção científica e outras atividades definidas no plano acadêmico do curso (Brasil, 2001a).

O referido documento ainda reitera que a definição de quais atividades serão aceitas como complementares se dará pelo plano acadêmico de cada curso, em concordância com os documentos institucionais. A fim de entender as definições na Instituição *locus*, recorreu-se ao Regime Geral dos Cursos de Graduação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar, 2016b), que diz:

As Atividades Curriculares Complementares são todas e quaisquer atividades de caráter acadêmico, científico e cultural realizadas pelo estudante ao longo de seu curso de graduação, que contribuem para o enriquecimento científico, profissional e cultural e para o desenvolvimento de valores e hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (UFSCar, 2016b, p. 14).

Entretanto, mesmo que diga sobre “quaisquer atividades”, o documento em sua seção VII, parágrafo 2º, repassa aos cursos, através dos Projetos Pedagógicos, a responsabilidade de definir quais atividades serão aceitas como complementares, e que estas devem ser estabelecidas conforme o objetivo do curso.

Nesse âmbito, mesmo que o documento de Regime Geral compreenda que atividades culturais podem ser vistas como complementares, a coordenação de curso pode compreender que não, justamente por não estarem segundo os objetivos do curso.

---

<sup>5</sup> Busca realizada em outubro de 2021 e refeita em junho de 2022, nas plataformas BDTD e CAPES, utilizando os mesmos critérios que serão apresentados capítulo da Revisão Sistemática de Literatura.

No dicionário Michaelis, o termo “extracurricular” é definido como “que não é parte da relação de disciplinas ou atividades que constituem o currículo regular de uma escola de qualquer nível, de uma faculdade, etc.” (Extracurricular, 2022), assim, pode-se entender que toda e qualquer atividade que não está prevista no currículo seria extracurricular.

Diante disto, o que temos até então é que: tudo que está fora do currículo é extracurricular; para ser complementar é necessário que cada curso, de cada instituição de educação superior, os valide como tal, sendo, inclusive, pré-requisito para obtenção de título (Brasil, 2001a; 2007; 2018). Assim sendo, é passível o entendimento de que toda atividade complementar é uma atividade extracurricular, porém, nem toda atividade extracurricular é complementar.

### 2.3 A EXCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A REALIDADE ATRAVÉS DOS MICRODADOS

De acordo com os dados analisados por Cabral, Orlando e Meletti (2020), os dados disponibilizados pelo Censo Demográfico de 2010 revelam que, do total de pessoas com 15 anos ou mais e pelo menos uma das deficiências investigadas, 61,1% são sem escolaridade ou com Ensino Fundamental incompleto; 14,2% com Ensino Fundamental completo ou Ensino Médio incompleto; 17,7% com Ensino Médio completo e Ensino Superior incompleto; e 6,7% possuem o Ensino Superior completo.

Tais dados apontam que a representação de estudantes com deficiência na Educação Superior é ínfima, apesar das políticas de inclusão serem atuais (Cabral; Orlando; Meletti, 2020). Ademais, evidenciam as contradições do sistema capitalista, afinal:

Durante décadas, as políticas públicas têm promovido e defendido práticas educacionais inclusivas, mas, apesar de algumas melhorias, o sistema educacional ainda parece ter dificuldades para acomodar alunos com deficiência [...]. Os resultados apontam que as medidas governamentais priorizaram a expansão de instituições privadas, enquanto a representação de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras continua sendo um cenário de exclusão (Cabral; Orlando; Meletti, 2020, p. 1).

Contudo, ao analisar os últimos dados referente aos estudantes da Educação Superior, disponibilizados pelo Censo da Educação Superior (INEP, 2019), foi evidenciado que estar na referida modalidade de ensino, não é sinônimo para participação.

Como visto anteriormente, a participação em atividades complementares é pré-requisito para a conclusão do curso de graduação, assim, todos os acadêmicos devem cumprir uma determinada carga horária em atividades previstas nos documentos dos cursos e das instituições. No questionário aplicado pelo Censo da Educação Superior, consta se o estudante participa de atividades extracurriculares, onde a alternativa de resposta é sim ou não. Na sequência, há quatro opções de atividades: pesquisa, extensão, monitoria e estágio optativo.

Assim, outras atividades, como iniciação à docência e/ou participação e publicação em eventos científicos, não possuem espaço para serem sinalizadas.

Primeiramente, foi feito um comparativo entre o número de estudantes em nível nacional, federal e na UFSCar; entre estudantes em geral, com deficiência e os que participam de atividades extracurriculares. É notável que os números vão decrescendo conforme os recortes vão sendo aplicados.

Quadro 1 – Comparativo de matrícula dos estudantes na educação superior brasileira (2019).

<b>Número de matrículas</b>	<b>NACIONAL</b>	<b>FEDERAL</b>	<b>UFSCar</b>
Estudantes	12.350.832	1.397.029	14.905
Estudantes com deficiência	66.750	14.043	61
Estudantes que participam de atividade extracurricular	1.708.295	188.899	344
Estudantes com deficiência que participam de atividade extracurricular	9.628	1.484	0 <sup>6</sup>

Fonte: elaborado pela autora com base nos microdados do Censo da Educação Superior de 2019.

Os números evidenciam a baixa participação dos estudantes – não somente dos com deficiência – nas atividades extracurriculares mencionadas pelo questionário do Censo, levantando a hipótese da existência de barreiras para que isso ocorra e ocasionando a invisibilização dos estudantes nas atividades extracurriculares no percurso formativo.

Destarte, cabe evidenciar que apenas a ampliação do número de vagas para o acesso nas IES não sana as questões de participação, que podem estar associadas a fatores de acessibilidade e socioeconômicos, ocasionados pela conciliação entre trabalho e estudo, por exemplo.

<sup>6</sup> Embora os dois estudantes entrevistados já tivessem ingressado na UFSCar nesse período, Marte estava com a matrícula trancada e Lua ainda não tinha diagnóstico.

Maciel e Anache (2017) atestam que as políticas públicas, com foco na inclusão na educação superior, são essenciais para o fomento da discussão do papel da IES públicas para superar a exclusão. Assim, embora as normativas federais e as próprias IES estejam se reestruturando e reorganizando em prol de se tornarem mais inclusivas, é necessário se pensar na participação plena dos estudantes nesses espaços, uma vez que as instituições, ao fornecerem diferentes atividades, estão propiciando o desenvolvimento do estudante.

Dantas (2018) reflete serem poucas as oportunidades que os estudantes com deficiência têm de integrarem grupos de pesquisa, eventos científicos e de serem bolsistas de projetos estando na universidade. Uma das entrevistadas da pesquisa era integrante de um projeto nacional, com 17 universidades federais brasileiras, e relatava ser a única participante do projeto com deficiência.

Dos 50 estudantes com deficiência da Universidade Federal do Pará entrevistados para a pesquisa de Pereira (2017), 40 deles não mencionaram a participação em atividades extracurriculares. Para a autora, é necessário maior investimento por parte da IES por acreditar que a participação pode propiciar um aprendizado mais completo e de qualidade.

A pesquisa de Albino (2010) também reitera ser poucos os estudantes que, durante o período de graduação, desenvolvem atividades de pesquisa e sabem o que é a extensão. A autora ainda argumenta que, mesmo que os estudantes com deficiência demonstrem capacidade intelectual ao ingressarem no curso via processos seletivos, ainda necessitam se esforçar para terem oportunidade de desenvolver atividades de pesquisa e no próprio processo de aprendizado.

Bandeira (2020) ao entrevistar cinco discentes com TEA vinculados à Universidade de Brasília, relata que apenas um dos participantes mencionou participação em atividades extracurriculares. Para o estudante em questão, entre os principais êxitos que obteve na Instituição, está a aprovação de participação em projeto de iniciação científica que ele enxerga como oportunidade de crescimento profissional e pessoal. A autora ainda questiona o papel das universidades em incentivar a participação dos acadêmicos com TEA em atividades que considerem o tripé universitário.

Arnais (2021, p. 202) defende que o Atendimento Educacional Especializado (AEE), do qual o estudante com deficiência tem garantido independentemente do nível de ensino, na Educação Superior não deve estar voltado somente para serviços e

recursos, mas sim em integrar os estudantes ao cotidiano universitário, uma vez que “a formação acadêmica vai além da sala de aula, ela está também no convívio coletivo em outros espaços extraclasse que propiciem experiências de autonomia, conferindo protagonismo a esse alunado”.

Ao encontro dessa perspectiva, Martins (2019) reflete que o processo educacional necessita abranger todas as dimensões da universidade e, portanto, estar aliada à tríade de ensino, pesquisa e extensão com um enfoque inclusivo, como direito do estudante com deficiência em acessar todos os espaços formativos das IES como parte da formação integral acadêmica.

Em suma, as pesquisas ora apresentadas também corroboram com a baixa participação dos estudantes com deficiência nas atividades extracurriculares, principalmente se associadas à tríade do ensino, pesquisa e extensão. Alguns autores (Pereira, 2017; Bandeira, 2020; Arnais, 2021) apresentam a perspectiva de que é papel da instituição e do espaço de AEE proverem facilitadores de acesso em tais atividades.

Ressalta-se que a perspectiva de que o estudante tenha acesso a todas as atividades como os demais trata-se não só de uma “inclusão acadêmica”, mas com uma visão de inclusão social, visto que tais espaços podem propiciar inclusive atividades de cunho cultural.

### **3. QUAIS SÃO AS NORMATIVAS FEDERAIS SOBRE ATIVIDADES EXTRACURRICULARES/COMPLEMENTARES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA?**

O presente capítulo teve por objetivo evidenciar as normativas federais que tratassem das atividades extracurriculares/complementares na educação superior brasileira, a fim de verificar como se dá o regimento de tais atividades.

Para tanto, foi consultado o site do Ministério da Educação, referente aos Atos Normativos do Conselho Nacional de Educação Superior (CNE), em outubro de 2022 e em abril de 2023, em busca por resoluções, pareceres, portarias, decretos e demais documentos que tratassem do tema. Justifica-se a busca por documentos federais a partir de que estes servem de base norteadora para todas as IES do país, sejam municipais, estaduais ou privadas.

Além dos documentos encontrados no site, também foram considerados os documentos utilizados como referência para estes, como a Resolução CNE/CP n.º 2/2002 (Brasil, 2002) que trata dos cursos de licenciaturas e que inicialmente não havia sido identificado, porém, estava como base para a Resolução CNE/CES n.º 2/2007 (Brasil, 2007a) ao tratar dos cursos de bacharelado. Foram encontrados oito documentos, sendo quatro resoluções e quatro pareceres elaborados pelo CNE, que serão apresentados em ordem cronológica na Tabela 1.

Evidencia-se, ainda, que nenhum dos documentos encontrados mencionam especificamente os estudantes com deficiência, TEA e com AH/SD. Entretanto, a inclusão supõe que as normativas elaboradas também se refiram a estes estudantes, afinal, são acadêmicos como todos os outros. Na perspectiva de Kassir (2022, p. 23): “o excesso de especificidade favorece a ideia de que as questões “especiais” não pertencem ao campo da Educação geral, favorecendo a invisibilidade dos alunos da Educação Especial”.

Devido à natureza dos documentos encontrados, antes de apresentá-los, cabe diferenciar e elucidar o que são as resoluções e os pareceres emitidos pelo Conselho Nacional de Educação, pois ambos não possuem força de lei ou decreto – que possuem caráter obrigatório de cumprimento.

Os pareceres emitidos pelo CNE devem ser exclusivamente da área educacional, independentemente do nível e modalidade de ensino, podendo ser solicitados por um dos conselheiros que integram o Conselho, ou pelo Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 1995), servindo, assim, para sanar questões relativas à aplicação de legislação

educacional. Ressalta-se, ainda, que qualquer IES pode solicitar ao MEC pareceres para esclarecer dúvidas educacionais.

Já as resoluções tratam de uma norma jurídica que objetiva a regulamentação das matérias (Congresso Nacional, 2022), assim, pode-se dizer que as resoluções servem mais para organização do órgão que está propondo, nesse caso, o CNE.

Os documentos são elaborados pelo próprio Conselho, que se dividem em duas principais câmaras: a Câmara de Educação Básica (CEB) e a Câmara de Educação Superior (CES), cada uma emite e delibera acerca de assuntos pertinentes a elas. Quando necessário, é repassado ao Conselho Pleno, formado por todos os conselheiros (Brasil, 1999b).

Cada uma das câmaras é formada por doze conselheiros, sendo esses nomeados pelo Presidente da República. Os secretários de educação fundamental e de educação superior, integrantes do MEC, são membros permanentes do Conselho (Brasil, 1995).

O cargo dos conselheiros possui duração de quatro anos, havendo renovação de metade das câmaras a cada dois anos, e não há possibilidade de que seja revogado ou interrompido sem uma justificativa fundamentada (Brasil, 1995; Borges; Cafardo, 2022).

Embora a nomeação dos conselheiros seja realizada pelo Presidente da República, pelo menos metade destes devem ser eleitos mediante consulta a entidades da sociedade civil, relacionadas às áreas de atuação dos respectivos colegiados, considerando todas as regiões do país, bem como todas as modalidades de ensino e as especificidades de cada colegiado (Brasil, 1995).

No caso da Câmara de Educação Superior, deve envolver “indicações formuladas por entidades nacionais, públicas e particulares, que congreguem os reitores de universidades, diretores de instituições isoladas, os docentes, os estudantes e segmentos representativos da comunidade científica.” (Brasil, 1995).

Após a formulação dos documentos pelas câmaras, o documento é deliberado pelo Conselho Pleno e deve ser aprovado e homologado pelo Ministro da Educação em exercício (Brasil, 1995), ou seja, não é de praxe passar pela aprovação do Presidente da República.

Em síntese, os documentos encontrados não possuem força de lei, mas servem como orientações gerais acerca do funcionamento educacional. Devido ao tema tratado, a maioria das normativas abordadas foram emitidas pelo Câmara de Educação Superior.

Tabela 1 – Documentos normativos encontrados acerca das atividades extracurriculares/complementares nos cursos de graduação.

<b>Documento</b>	<b>Objetivo</b>
<b>Ministro da Educação em exercício</b>	
<b>PARECER CNE/CES 583/2001</b> Paulo Renato Souza (Governo: FHC)	Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação
<b>RESOLUÇÃO CNE/CP 2/2002</b> Paulo Renato Souza (Governo: FHC)	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior
<b>PARECER CNE/CES n.º 67/2003</b> José Henrique Paim Fernandes (Governo: Lula)	Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação
<b>RESOLUÇÃO CNE/CES 2/2007</b> Fernando Haddad (Governo: Lula)	Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial
<b>PARECER CNE/CES 239/2008</b> Fernando Haddad (governo: Lula)	Carga horária das atividades complementares nos cursos superiores de tecnologia
<b>PARECER CNE/CES 608/2018</b> Rossieli Soares (Governo: Temer)	Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira
<b>RESOLUÇÃO CNE/CES 7/2018</b> Rossieli Soares (Governo: Temer)	Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei n.º 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências
<b>RESOLUÇÃO CNE/CP N.º 2/2020</b> Milton Ribeiro (Governo: Bolsonaro)	Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo n.º 6, de 20 de março de 2020

Fonte: elaborado pela autora com base nos documentos encontrados.

O primeiro documento apresentado, o Parecer CNE/CES 583/2001, destaca a autonomia e flexibilidade das universidades, ao passo que enfatiza que as diretrizes curriculares, a serem formuladas pelo CNE, são “orientações mandatórias”, buscando assim garantir que as universidades exerçam sua própria autonomia.

O referido documento decide “adotar uma orientação comum para as diretrizes que começa a aprovar e que garanta a flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das instituições ao elaborarem suas propostas curriculares” (Brasil, 2001a).



Assim, mesmo antes de elaborar as diretrizes curriculares dos cursos de graduação, o CNE já havia determinado que deixaria a cargo de cada uma das Instituições de Ensino Superior (IES) definir itens como: perfil do egresso, competência/habilidades, conteúdos curriculares, organização do curso, estágios e atividades complementares, entre outros.

Ao instituir a carga horária dos cursos de Licenciatura, a Resolução CNE/CP n.º 2/2002 define que devem ser, no mínimo, 2800 horas e que, dentro dessa carga horária, devem estar 200 horas para “outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais” (Brasil, 2002). A Resolução não denomina de atividades extracurriculares/complementares, tampouco menciona o tipo de atividade que caberia nas horas estipuladas.

Na sequência, em 2003, o Parecer CNE/CES n.º 67/2003, teve por objetivo “constituir-se Referencial Para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação” (Brasil, 2003) e serviu, principalmente, para reforçar a autonomia universitária para definir as competências de cada curso de graduação.

A Resolução CNE/CES n.º 2/2007 (Brasil, 2007a) trata especificamente de 46 diferentes cursos de bacharelado e na modalidade presencial, definindo que os estágios e atividades complementares não possam ultrapassar 20% da carga horária, bem como define a carga horária máxima total para os referidos cursos. Não se tem mais informações sobre o porquê de tratar dos respectivos cursos.

Já o Parecer CNE/CES n.º 239/2008 aborda acerca das atividades complementares nos cursos superiores de tecnologia para que estas sejam contabilizadas como parte da carga horária mínima do curso, equiparando aos cursos de bacharelado e licenciatura (Brasil, 2008b).

O documento, novamente, responsabiliza a IES a regulamentar tais atividades. Embora o Parecer não cite exemplos das atividades, define que estas podem “ser desenvolvidas em instituições de ensino superior ou empresas, públicas ou privadas, ou na própria instituição de origem, visando a propiciar complementação da formação do discente” (Brasil, 2008b, Art. 2º).

O Parecer CNE/CES n.º 608/2018 (Brasil, 2018a) e a Resolução CNE/CES n.º 7/2018 (Brasil, 2018b) de certa forma se complementam, ao tratarem da regulamentação da estratégia 12.7 do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014 – 2024), aprovado pela Lei n.º 13.005/2014 (Brasil, 2014a), cujo item 12.7 refere-se à curricularização da extensão na educação superior brasileira.

Por tratar-se de normativas que tem sua origem em um documento de maior complexidade, como o caso do PNE, este será abordado de forma mais detalhada nos subcapítulos a seguir.

Por fim, a Resolução CNE/CP n.º 2/2020, trata de normas excepcionais para a educação – pública e privada, da básica ao superior – durante o estado de calamidade pública ocasionado pela COVID-19. O documento autoriza a substituição de todas as atividades presenciais para o formato *online* síncronas ou assíncronas, a depender da disponibilidade dos recursos tecnológicos.

Em suma, as normativas apresentadas reforçam a autonomia universitária deixando sob responsabilidade de cada IES a definição de diretrizes curriculares para formulação dos documentos institucionais e dos cursos, além de delimitar a carga horária das atividades complementares e equiparar as normas para os cursos de graduação na modalidade de licenciatura, bacharelado e tecnólogos.

As únicas atividades que possuem normativas específicas são as atividades extensionistas, qual faz parte do tripé universitário e que deve(ria) ocorrer concomitantemente ao ensino e a pesquisa nas universidades para todos os estudantes, conforme determinado pela Constituição Federal (Brasil, 1988).

Justamente por não definir nada concreto sobre o regimento dos cursos e, conseqüentemente, das atividades, o CNE emitiu diretrizes gerais direcionadas, a maioria de forma individualizada, para cada curso de graduação. Em alguns dos documentos é possível encontrar exemplos de atividades que podem ser aceitas como complementares, mas todos finalizam reiterando a autonomia das instituições. Entre as atividades mencionadas estão: extensão, iniciação científica/docência, produções científicas, estágios, monitorias, atividades culturais, entre outras (Brasil, 2001a; 2001b; 2004; 2006; 2007).

Por tratar-se de documentos individuais, direcionados à cada opção de curso de graduação existente no país e que, de acordo com os dados do INEP, estimasse que no Brasil existem 348 tipos de cursos de graduação (Brasil, 2021), é inviável analisar todas as diretrizes federais, cabendo, então a análise dos documentos dos cursos dos estudantes entrevistados.

### 3.1 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Diante do exposto, evidenciou-se que a única atividade de diretriz específica é a de extensão, prevista pela Constituição Federal do Brasil (1988). Entretanto, as normativas encontradas surgiram apenas para regulamentar a curricularização da extensão na educação superior, posta pelo PNE em 2014, e que objetivou que 10% da carga horária dos cursos de graduação seja voltada para o desenvolvimento de tais atividades.

Contudo, acredita-se que para melhor entendimento do tema, seja necessário situar sobre o PNE, por ser onde se origina o Parecer CNE/CES n.º 608/2018 (Brasil, 2018a) e a Resolução CNE/CES n.º 7/2018 (Brasil, 2018b).

### **3.1.1 O Plano Nacional de Educação: contextualização histórica**

O Plano Nacional de Educação, que tem sua existência prevista pela Constituição Federal do Brasil, é um documento que tem durabilidade de dez anos, para que, ao ultrapassar diferentes gestões de governos, supere a descontinuidade de políticas públicas a cada novo mandato (Brasil, 2014b).

A descontinuidade de políticas públicas educacionais no Brasil já foi indicada por Saviani (2008), que demonstra que estas ocorrem desde a primeira fase do Brasil independente, sendo percebidas através das metas não atingidas, que sempre voltaram a aparecer nos novos documentos como um novo objetivo, se tornando um ciclo.

O PNE possibilita orientar as ações educacionais estaduais e municipais, para que todos estejam em consonância, e tem por objetivo:

[...] articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas (Brasil, 1988, Art. 214).

O Plano Nacional de Educação tem sua origem no “Manifesto dos Pioneiros da Educação” em 1932, na “Era Vargas” (1930 – 1945), quando o País estava sob o governo de Getúlio Vargas. O Manifesto foi composto por 25 pessoas que faziam parte da “elite intelectual brasileira” (Brasil, 2001b), e defendia a ideia de uma escola pública, gratuita, laica, obrigatória e igualitária (Azevedo, 2010). É nesse mesmo contexto que se tem a criação do Ministério da Educação e Cultura e do Conselho Nacional de Educação (Ferreira; Fonseca, 2011).

Para Vieira e colaboradores (2017), Vargas tinha a intenção de caracterizar o Brasil como um país marcado pelo nacionalismo, e elegeu a educação como a resolução para todos os problemas e como principal caminho para que a sociedade fosse uma “grande nação”. Diante disto, um dos movimentos que ganharam notoriedade foi o dos Pioneiros da Educação.

Para Saviani (1986), o Manifesto é o marco do “escolanovismo” no Brasil, e que a “Escola Nova” teve como função a manutenção dos instrumentos de hegemonia<sup>7</sup> da classe dominante por ser “para todos” e, para tanto, era de interesse da burguesia e, ainda, correspondia aos interesses do proletariado.

O documento ganhou notoriedade e, assim o, o PNE passou a integrar, com um artigo próprio, a Constituição Brasileira de 1934 e destinou a responsabilidade de elaborar o documento ao Conselho Nacional de Educação. A partir disso, grande parte das constituições que o país teve<sup>8</sup>, passaram a incorporar a *ideia* de um Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001b).

A importância da previsão constitucional do PNE consiste na relevância da Constituição para o país, de modo que esta é considerada a “Carta Magna” do Estado. Justamente por isso, o processo para eventual revogação ou alteração de suas disposições costuma ser árduo e complexo. Logo, possuem mais estabilidade:

As emendas à constituição consistem em alterações à norma constitucional, que, em razão de sua relevância, apenas são admitidas quando propostas pelo Presidente da República, por metade das Assembleias Legislativas do país ou por, no mínimo, um terço dos membros de qualquer Casa do Congresso (Câmara dos Deputados ou Senado Federal). Para aprovação da Proposta de Emenda à Constituição (PEC), é necessária votação em dois turnos por cada Casa do Congresso Nacional, havendo aprovação, apenas, quando alcançados mais de três quintos dos votos em ambas. Em caso de rejeição, a matéria da proposta não pode ser reapreciada na mesma sessão legislativa, de forma que nova votação apenas poderia ser realizada no ano seguinte (Costa; Bechmann, 2022, p. 17).

Entretanto, o primeiro PNE foi elaborado somente em 1962, em vigência na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1961). O primeiro PNE ainda não estava em formato de lei, mas sim como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura e tratava “basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos” (Brasil, 2001b).

---

<sup>7</sup> De forma muito sucinta, pode-se dizer que hegemonia é a dominação, a direção social e a manutenção de poder de uma classe (burguesa) sobre a outra (proletariado), baseada em um consenso dominante que também determinam a dinâmica econômica (Gramsci, 1999).

<sup>8</sup> Com exceção da Constituição Federal de 1937, que implantou o Estado Novo.

Embora integrasse a Constituição Federal desde 1934, devido à instabilidade do cenário político que o Brasil enfrentou, principalmente durante o Estado Novo (1937 – 1945) e a Ditadura Militar (1964 – 1985), somente em 1998, no primeiro mandato (1995 – 1998) do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), filiado ao PSDB, é que começou a ser discutida a elaboração do PNE em formato de lei. Foi nesse ano que o Plano foi formalmente apresentado para aprovação na Câmara dos Deputados (Brasil, 2001b), sendo aprovado como a Lei n.º 10.172/2001, no segundo mandato de FHC (1999 – 2002).

Assim, é perceptível que, embora as determinações previstas na Constituição possuam mais estabilidade, estas não se mostram eficazes quando não são implementadas na prática.

No Brasil, foi durante o governo de FHC que ocorreu a consolidação do neoliberalismo, que, segundo Andrade (2019), em uma perspectiva marxista, busca fortalecer a dominação burguesa ao passo que se legitima através do “livre mercado” como garantia de liberdade individual, relegando ao Estado um papel mínimo na manutenção da ordem institucional.

De acordo com Kassar e Rebelo (2018, p. 55), durante esse governo “a forma de administração pública implantada (Reforma do Aparelho de Estado) previa o incentivo de acordos e convênios (denominados de parcerias) com instituições privadas sem fins lucrativos (processo de publicização)”. Portanto, foi nesse período que a educação passou a ser tratada como mercadoria.

### **3.1.2 O Plano Nacional de Educação (2014 – 2024): elaboração e aprovação**

A partir desta breve contextualização histórica, cabe situar acerca de como ocorreu a elaboração e aprovação do PNE para que assim seja possível entender sobre como se deu a exigência do Parecer CNE/CES n.º 608/2018 (Brasil, 2018a) e da Resolução CNE/CES n.º 7/2018 (Brasil, 2018b).

A execução, monitoramento e avaliação do PNE é de responsabilidade do Ministério da Educação, do Conselho Nacional de Educação, do Fórum Nacional de Educação e da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal (Brasil, 2014a). Para a elaboração do PNE, são realizadas Conferências Nacionais de Educação promovidas pela União.

A organização dessas conferências fica à cargo do Fórum Nacional de Educação (FNE) e os eventos possuem “o objetivo de avaliar a execução deste PNE e subsidiar a elaboração do plano nacional de educação para o decênio subsequente.” (Brasil, 2014a, Art. 6º, § 2º). As conferências devem ser compostas pelos Estados, Municípios e Distrito Federal para haver articulação e consenso entre estes na elaboração do PNE.

Segundo a Portaria n.º 1.407/2010, que instituiu o Fórum Nacional de Educação, este é composto por 34 entidades da educação, de diferentes níveis e modalidades de ensino, nomeadas pelo Ministro da Educação (Brasil, 2010a). No entanto, no *site* do FNE constam 35 entidades participantes (Brasil, 2023a), sendo que 16 delas não constam na referida Portaria e 14 das que constam no documento, não estão no *site*. Diante disto, analisou-se as entidades que constam no *site*.

De modo geral, entre as 35<sup>9</sup> entidades, é possível perceber que 13 são vinculadas ao Governo Federal; cinco representando funcionários/servidores; duas representações estudantis; dois conselhos municipais/estaduais; dois de empresas/indústrias; cinco de instituições privadas (híbridas entre educação básica e superior); e uma de IES comunitária<sup>10</sup>.

Duas das representações possuem informações mais ocultas, são elas: Rede Amazônia Negra (RAN) e Comitê Brasileiro de Organização Representativas das Pessoas com Deficiência (CRPD). Quanto à primeira, não foram encontradas informações sobre.

A segunda, CRPD, também conta com poucas informações disponíveis. Um dos documentos mais completos e recentes encontrados trata-se de um pedido de admissão como *amicus curiae*<sup>11</sup>, elaborado em novembro de 2020 (Gessinger *et al.*, 2020), requerendo, ao Supremo Tribunal Federal (STF), seu ingresso na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 751 e Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590, que questionavam a legalidade da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida,

---

<sup>9</sup> Embora na Portaria conste três representações sindicais, não foram encontradas nenhuma representação referente a estas no *site*.

<sup>10</sup> São instituições que oferecem cursos de graduação, mas sem fins lucrativos (Brasil, 2013). Ou seja, são universidades mantidas pela sociedade civil e que têm o compromisso em reinvestir o lucro em melhorias educacionais.

<sup>11</sup> Trata-se de expressão latina utilizada para designar o terceiro que ingressa no processo com a função de fornecer subsídios ao órgão julgador. Após admitido, o *amicus curiae* pode apresentar petições, memoriais, ou até mesmo realizar sustentações orais em sessões de julgamento, admitindo a postura de terceiro desinteressado, visando a melhor solução da demanda judicial. Sua previsão se encontra regulada no artigo 138, do Código de Processo Civil.

instituída pelo então presidente, Jair Messias Bolsonaro, pelo Decreto n.º 10.502/2020, revogado em 1º de janeiro de 2023 pelo atual presidente, Luiz Inácio Lula da Silva.

No referido documento constam 10 instituições, sendo elas: ABRA – Associação Brasileira de Autismo; CPB – Comitê Paralímpico Brasileiro; FENAPAES – Federação Nacional das APAES; FENAPESTALOZZI – Federação Nacional das Associações Pestalozzi; FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos; ONCB – Organização Nacional de Cegos do Brasil; ONEDEF – Organização Nacional de Entidades de Pessoas com Deficiência Física; AFAG – Associação dos Familiares, Amigos e Portadores de doenças graves; CBDV – Confederação Brasileira de Desportos de Deficientes Visuais; e, FCB/BR – Fraternidade Cristã de Pessoas com Deficiência do Brasil.

Embora o *amicus curiae*, tecnicamente, deva adotar posição de neutralidade, no texto apresentado é perceptível uma tendência em favorecer as instituições especializadas. No entanto, o referido comitê chegou a ser admitido como *amicus curiae* nos autos da ADI 6590, porém tanto a ADI como a ADPF não chegaram a ser julgadas, posto que a norma questionada foi revogada ainda durante a tramitação das ações.

Há, ainda, outros três movimentos com nomes mais vagos: Entidades de Estudos e Pesquisa em Educação; Movimentos de Afirmação da Diversidade e Movimentos em Defesa da Educação. De acordo com as informações do *site*, o primeiro está representando Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA)<sup>12</sup>, o segundo pela Aliança Nacional LGBTI (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros e Intersexuais)<sup>13</sup>; e, o último, por Todos Pela Educação (TPE)<sup>14</sup>.

Em relação à educação superior, evidencia-se uma grande participação das instituições privadas: Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN), Associação Nacional das Universidades Particulares (ANUP), Associação Brasileira de Instituições Educacionais Evangélicas (ABIEE) e Associação Nacional de Educação Católica do Brasil (ANEC).

---

<sup>12</sup> Vinculada ao Governo Federal, através do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações, sendo a responsável pela Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (IMPA, 2023).

<sup>13</sup> Não foram encontradas informações acerca da atuação educacional. Trata de uma organização pluripartidária e sem fins lucrativos (Aliança Nacional LGBTI+, 2000).

<sup>14</sup> “Sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos”, atua principalmente na educação básica (TPE, 2023). Grupo surgido em 2005 e organizado por empresários, foi um dos principais responsáveis pelo avanço educacional para o setor privado (Rebelo, 2016).

Sguissardi (2008) afirma que desde 1995, foram abertas todas as possibilidades legais para a expansão da educação superior privada no país, inclusive com fins lucrativos, com o conseqüente aumento de tais instituições desde então, bem como o aumento do número de matrículas.

Assim, a educação teve o aval do governo para ser tratada como serviço comercial, mercadoria que deve dar lucro aos empresários e que vêm se reforçando enquanto tal quando ainda têm espaços nas legislações em vigência.

Além da “clássica” participação da Confederações dos Empresários e Sistema "S" e da Confederação Nacional da Indústria, originário na Era Vargas (Brasil, 1942). Ambos representando as instituições como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), o Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac), Serviço Social do Comércio (Sesc) e o Serviço Social da Indústria (Sesi). Para Santos e da Silva (2015), o “Sistema S” poderia ser apontado como a primeira Parceria Público-Privada do país.

Embora essas instituições estejam articuladas à educação, principalmente, pela oferta do ensino profissionalizante com o ensino técnico através de acordos contratuais com o Governo Federal, destaca-se que algumas delas, tal como o SENAC, também ofertam cursos na educação superior, tanto na graduação quanto na pós-graduação *lato sensu*.

Em síntese, diante do apresentado em relação ao PNE, sabe-se elaborado com base no consenso entre diferentes entidades representativas municipais, estaduais, distritais e até mesmo das que priorizam os interesses de empresários. A elaboração ocorre no decorrer de um decênio para execução na década seguinte. Quanto à avaliação, essa cabe a quatro órgãos distintos e deve ser realizada no decorrer do decênio no qual o PNE está em execução.

Por tratar-se de uma lei, o PNE ainda passa pelo Congresso Nacional, que pode realizar ajustes e alterações, e, posteriormente, sanção ou veto pelo Presidente da República. Nesse sentido, cabe destacar que, embora a elaboração do PNE ocorra com a participação de profissionais/pesquisadores da educação, as alterações que podem ocorrer no Congresso podem beneficiar interesses partidários.

A nível de exemplo das alterações realizadas, Saviani (2016) indica que no documento enviado para aprovação, a meta com mais estratégias era a *Meta 7 – Qualidade da Educação Básica* com 25 estratégias e aprovada com 36 estratégias. A



meta com menos estratégias era a *Meta 19 – Gestão Democrática*, que constava 19, tendo sido aprovada com oito.

Em dezembro de 2010, ao final do segundo mandato (2007 – 2010) do Presidente Luíz Inácio Lula da Silva (PT), o então Ministro da Educação, Fernando Haddad<sup>15</sup>, encaminhou o projeto de lei, elaborado com base nos documentos surgidos dos fóruns e conferências educacionais, para aprovação no Congresso Nacional.

Após esses trâmites, o PNE em vigor foi aprovado em junho de 2014, no Governo da Presidenta Dilma Vana Roussef (2011 – 2014) (PT), através da Lei n.º 13.005/2014 (Brasil, 2014a), que estabelece 20 metas educacionais para serem cumpridas no período de 10 anos (2014 – 2024), na qual, entre as estratégias voltadas para a educação superior, está a curricularização da extensão na educação superior.

Embora o PNE tenha o prazo de dez anos, e o anterior fosse para o período de 2001 – 2011, nota-se que, entre 2011 e até metade de 2014, não havia Plano em execução. O projeto do novo PNE ainda tramitava no Congresso, e para o Professor Doutor Roberto Romano<sup>16</sup>, em entrevista à Maia (2013), a demora na aprovação se deve à disputa de interesse das redes de ensino privada que integravam o Congresso.

Nesse mesmo período, o Brasil passava por uma instabilidade no cenário social, econômico e político, que ganhou forças em 2013, através de uma série de manifestações pelo país, que “evidenciaram o fim da hegemonia do PT e da Central Única dos Trabalhadores (CUT)” (Leher; Vittoria; Motta, 2017, p. 16). As manifestações enfocavam no tema de corrupção, associando-o diretamente ao PT.

Apesar disso, em 2014, Dilma Vana Roussef é reeleita, mesmo que em nítido enfraquecimento do Partido, com a diferença mínima de 2% perante o segundo colocado. Leher, Vittoria e Motta (2017) indicam que com o apoio das grandes mídias e a pequena fração da burguesia, a partir de 2015 é difundido uma imagem hostil do

---

<sup>15</sup> Fernando Haddad foi Ministro da Educação entre 2005 – 2012. É bacharel em Direito, Mestre em Economia e Doutor em Filosofia, todos pela Universidade de São Paulo. Também é professor da mesma Instituição, no Departamento de Ciência Política da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Sociais. Embora tenha sido Fernando Haddad o Ministro da Educação que encaminhou o projeto de PNE, ele não esteve presente nos dez anos de formulação do Projeto. Haddad assumiu o cargo em julho de 2005. De acordo com a ordem cronológica dos ministros, o responsável pela nomeação dos representantes para a formulação do PNE teria sido Paulo Renato Souza (1995 – 2003): Economista formado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, obteve seu Mestrado pela Universidade do Chile e seu Doutorado pela Universidade Estadual de Campinas (Brasil, 2023c).

<sup>16</sup> De acordo com a matéria, na época da entrevista, Roberto Romano integrava o Departamento de Filosofia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp.

governo Dilma, havendo como “pano de fundo” o capital internacional e a possibilidade ampliação de lucros.

Assim, no dia 31 de agosto de 2016, a ex-Presidenta perde o cargo para o então Vice-Presidente, Michel Miguel Elias Temer Lulia (MDB), que foi o responsável pela radicalização da implementação e execução das políticas neoliberais.

Entre as principais alterações políticas realizadas pelo governo Temer, cabe destacar a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 55/16. Como visto anteriormente, no item 2.1.1, são através de PECs que são possíveis alterações nos dispositivos da Constituição Federal.

A PEC 55/16, também conhecida como “PEC dos gastos”, alterou significativamente o regime fiscal do país, afetando diversas áreas. Para Martins (2018), a PEC implicará na redução de recursos para a educação. Em relação à Educação Superior, acredita-se que pode haver uma estagnação no repasse dos recursos e um favorecimento as IES privadas (Leher; Vittoria; Motta, 2017).

Assim, em meio a instabilidade desse cenário, a aprovação do PNE estabeleceu 20 metas: 1) Educação Infantil; 2) Ensino Fundamental I; 3) Ensino Médio; 4) Inclusão; 5) Alfabetização Infantil; 6) Educação Integral; 7) Qualidade da Educação Básica/IDEB; 8) Elevação da Escolaridade/Diversidade; 9) Alfabetização de Jovens e Adultos; 10) EJA Integrada; 11) Educação Profissional; 12) Educação Superior; 13) Qualidade da Educação Superior; 14) Pós-Graduação; 15) Profissionais da Educação; 16) Formação; 17) Valorização dos Profissionais do Magistério; 18) Planos de Carreira; 19) Gestão Democrática; 20) Financiamento da Educação. O documento ainda propõe estratégias individuais para que cada uma das 20 metas seja atingida, que juntas somam o total de 254 estratégias (Brasil, 2023b).

Saviani (2014) argumenta que a distinção entre meta e estratégia poderia ser um ganho, uma vez que se focava na meta central enquanto as estratégias serviam como detalhamento. Entretanto, é um ganho superficial que ocorre desde o plano anterior (2001 – 2011).

O autor também argumenta que a fragilidade do PNE se deve, em parte, à falta de um diagnóstico abrangente que considere, entre outros aspectos, os limites e as justificativas das metas, preferindo-se, em vez disso, recorrer aos diagnósticos dos planos anteriores, sem adequá-los às novas necessidades do sistema educacional. Além disso, ele aponta que o fato de o documento não justificar cada meta faz com que estas se tornem arbitrárias, sendo seguidas sem uma explicação clara.

Após verificar as 20 metas é possível identificar que o enfoque principal do PNE é a educação básica. Especificamente para a educação superior, são três: 12) Educação Superior, 13) Qualidade da Educação Superior e 14) Pós-Graduação.

Considerando os eixos de importância para o desenvolvimento deste trabalho, será considerado para aprofundamento a *meta 12 – educação superior*, uma vez que esta é a responsável pela curricularização da extensão, assunto de interesse deste capítulo. Pode-se imaginar que a *meta 4 – inclusão* seria tópico de análise também, entretanto, suas estratégias são voltadas para a educação básica, para tanto, não será analisada.

Cabe ressaltar acerca da *meta 13 – Qualidade da Educação Superior*, a perspectiva de Rothen, Santana e Borges (2018) ao concluírem que as diferentes formas de avaliação estão associadas a ideia de controle, se valendo de discursos emancipatórios, podendo gerar mais exclusão, competição e reforçando a ideia produtivista. Rothen e colaboradores (2019) ainda evidenciam a falta de definição acerca do conceito de “qualidade” nos documentos do MEC.

### **3.1.3 O PNE e a meta 12 – Educação Superior**

Divididas em 21 estratégias, a *meta 12 – Educação Superior* tem o enfoque no aumento de matrículas neste nível de ensino. Pode-se dizer que as estratégias não seguem um agrupamento definido. É possível encontrar desde a expansão para vagas específicas – como licenciaturas – até a institucionalização de acervos digitais. Nesse sentido, cabe destacar o ensejo às IES privadas e a interiorização das universidades.

A seguir, serão realizadas breves considerações acerca dos tópicos supracitados e sem a intenção de aprofundar, visto que não se trata do objetivo do presente trabalho, assim, tais considerações se propõem apenas a uma reflexão considerando a pertinência dos trechos do documento analisado e que não podiam passar despercebidos.

A referida meta tem a finalidade de:

elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (Brasil, 2014a).

Para Sguissardi (2015, p. 869), faltou realizar um “plano nacional de graduação” que realizasse um diagnóstico coincidente com a realidade brasileira, e que priorizasse a expansão das matrículas no setor público e “fresse a expansão da educação superior em

IES privado-mercantis de baixa qualidade”. Como será apresentado a seguir, o PNE incluí algumas estratégias que favorecem tais “IES privado-mercantis”.

Embora acredite-se que as estratégias são voltadas a todos os estudantes, evidencia-se que somente uma estratégia cita explicitamente os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades superdotação e é ao tratar da ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil, tanto em IES públicas quanto privadas:

**12.5) ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES**, de que trata a Lei n.º 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico; (Brasil, 2014a).

A ampliação da assistência estudantil é propagada de maneira a visar o acesso e permanência na educação superior envolvendo outros grupos minoritários, entretanto, Graeff (2014) defende que a construção das políticas de assistência estudantil se deu sob influência dos organismos internacionais e, para tanto, concebe a educação enquanto mercadoria, nesse sentido, as políticas estudantis não visam englobar todos os estudantes que necessitam, mas agem de forma focalizada.

Corroborando essa perspectiva, Melo (2019), ao analisar o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), cujo principal objetivo é ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, identificou que o programa tende a preservar as desigualdades sociais e a manter quem está no poder, sem proporcionar uma base sólida para uma transformação social real.

Além disso, Melo destaca a estratégia do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) em outras duas ações, que visam a expansão e a ampliação de recursos para instituições de ensino superior privadas, uma delas sendo o Programa Universidade para Todos (ProUni).

Tabela 2 – Estratégias voltadas para programas de IES privadas.

---

12.6) **expandir o financiamento estudantil por meio do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES**, de que trata a Lei n.º 10.260, de 12 de julho de 2001, com a constituição de fundo garantidor do financiamento, de forma a dispensar progressivamente a exigência de fiador

---

12.20) **ampliar, no âmbito do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES**, de que trata a Lei n.º 10.260, de 12 de julho de 2001, **e do Programa Universidade para Todos - PROUNI**, de que trata a Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005, **os benefícios destinados à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais ou a distância**, com avaliação positiva, de acordo com regulamentação própria, nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação.

---

Fonte: elaborado pela autora com enxertos da Lei N.º 13.005/2014 (Brasil, 2014a, *grifos próprios*).

O FIES tem por objetivo o financiamento em cursos de ensino superior (Brasil, 2017), funcionando como uma espécie de “empréstimo”, enquanto o ProUni tem o intuito de conceder bolsas de estudos nos cursos de graduação (Brasil, 2022a).

Tais programas, embora possibilitem o acesso de pessoas com poucas condições financeiras aos cursos de graduação, não pensam na permanência desses sujeitos e, ainda, beneficiam o interesse das instituições privadas.

Para Pereira e Brito (2018), o FIES trata da formação como mercadoria e é uma forma de consolidar os grandes empresários do setor educacional, corroborando com os dados apresentado por Souza e Menezes (2014) em relação ao ProUni, que indicam que houve margem de lucro por parte dos setores privados com a contratação do referido programa.

Os autores ainda refletem sobre a defasagem na qualidade de ensino ofertada por grande parte das instituições, principalmente devido à falta de supervisão e de avaliações pelo MEC e, conseqüentemente, a não-revogação dos cursos e/ou instituições. Para Sguissardi (2015), trata-se de um meio de manter uma alta qualificação para poucos e baixa qualificação para muitos.

A educação pública e de qualidade, independentemente do nível e modalidade de ensino, é dever do Estado, conforme disposto na Constituição Federal (Brasil, 1988). Para Saviani:

[...] no âmbito da sociedade moderna a educação se converte, de forma generalizada, numa questão de interesse público a ser, portanto, implementada pelos órgãos públicos, isto é, pelo Estado o qual é instado a provê-la através da abertura e manutenção das escolas (2001, p. 4).

Entretanto, através desses programas o Estado passa a omitir sua responsabilidade e terceirizando para as empresas privadas – gerando ainda mais lucro para estas.

Quanto às estratégias que tratam da educação superior pública, além da elevação da taxa de conclusão nos cursos de graduação e diminuição de vagas ociosas, é possível identificar que estas abordam a ampliação e expansão da interiorização das redes federais, isto é, fora das capitais (Tabela 3).

Tabela 3 – Estratégias voltada para IES públicas.

---

12.1) **otimizar a capacidade instalada da estrutura física e de recursos humanos** das instituições públicas de educação superior, mediante ações planejadas e coordenadas, **de forma a ampliar e interiorizar o acesso à graduação;**

---

12.2) **ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema Universidade Aberta do Brasil**, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência e observadas as características regionais das micro e mesorregiões definidas pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, uniformizando a expansão no território nacional;

---

12.3) **evar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas para 90% (noventa por cento)**, ofertar, no mínimo, um terço das vagas em cursos noturnos e elevar a relação de estudantes por professor (a) para 18 (dezoito), mediante estratégias de aproveitamento de créditos e inovações acadêmicas que valorizem a aquisição de competências de nível superior;

---

12.17) estimular mecanismos para **ocupar as vagas ociosas em cada período letivo** na educação superior pública;

---

Fonte: elaborado pela autora com enxertos da Lei n.º 13.005/2014 (Brasil, 2014a, *grifos próprios*).

Tais estratégias faziam parte das diretrizes do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) (Brasil, 2007b), aprovado pelo Presidente Lula em seu segundo mandato (2007 – 2010).

Fonseca (2013), ao analisar o Reuni em uma perspectiva crítica, conclui que o Programa faz parte da reforma neoliberal da educação superior no Brasil que ocorre desde à década de 90, ao passo que reforça o processo de precarização e mercantilização da educação superior pública pois não envolve diversos fatores, como às questões de ampliação de infraestrutura, trabalho técnico e docente, entre outros. Ademais, a expansão da educação superior de forma “barateada” é um discurso da reforma universitária da Ditadura Militar (Dos Santos; Melo, 2021).

Outra estratégia que deve ser mencionada, por envolver um tipo de atividades que pode ser tanto complementar, quanto extracurricular, é a ampliação da oferta de estágio como parte da formação, na estratégia 12.8 (Brasil, 2014a). Sabe-se que, embora a prática associada a teoria seja de supra importância para o desenvolvimento da

práxis<sup>17</sup>, há também o fator de que, muitas vezes, os estagiários são tratados como “mão de obra barata” (Viana; Camargo, 2012; Colombo; Ballao, 2014; Reis; Monte, 2014), para que os empregadores não precisem arcar com direitos trabalhistas.

Para melhor situar, a estratégia 12.7 – que trata da curricularização da extensão, será apresentada na sequência do subcapítulo, visto que foi devido a ela que o Parecer CNE/CES n.º 608/2018 e Resolução CNE/CES n.º 7/2018 foram elaborados. Assim, viu-se a necessidade de apresentá-los como um passo a passo para melhor entendimento.

### 3.1.3.1 A curricularização na Educação Superior: a Estratégia, o Parecer e a Resolução

Com a aprovação do PNE em junho de 2014 o MEC precisou ordenar como ocorreria o alcance das metas, entre as quais, a curricularização da extensão na educação superior, afinal, a única coisa que constava na Lei era a estratégia 12.7, que diz: “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (Brasil, 2014a).

Gadotti (2017) retoma que a ideia de curricularização da extensão não é nenhuma novidade, por estar presente no PNE anterior. Nesse sentido, cabe destacar que Saviani (2008) já aborda acerca das discontinuidades de políticas públicas educacionais, que sempre acabam voltando como um “novo” objetivo a ser atingido.

Para Gadotti (2017), houve um avanço no atual PNE, que, segundo ele, apresenta uma visão mais popular e emancipatória ao relacionar prioritariamente a atuação da extensão em áreas de “pertinência social”. Ainda para o autor, a extensão pode ser um meio de enfrentar os momentos de retrocessos democráticos como os que o Brasil vem enfrentando ao se aliar a comunidade externa, à força popular.

O primeiro documento divulgado foi o Parecer CNE/CES n.º 608 de outubro de 2018. Como contextualizado no capítulo anteriormente, os pareceres têm o intuito de sanar questões para aplicação de legislação. Para este caso em específico, o Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior instituiu uma comissão para

---

<sup>17</sup> Embora concebido comumente como sinônimo de prática, o conceito sintetiza dois elementos contrários, de teoria e prática. Assim, pode ser entendida como “atividade humana prática fundamentada teoricamente” (Saviani, 2020b).

debater acerca da temática extensionista e instituir a regulamentação de tais atividades integradas ao currículo de graduação. Inicialmente, a comissão foi composta por quatro conselheiros do CNE/CES. Posteriormente, foi criada uma subcomissão de apoio formada por quatro representantes dos fóruns nacionais de extensão, tanto de instituições públicas, privadas e comunitárias.

Por fim, uma conselheira da Câmara de Educação Básica do CNE e uma pró-reitora de extensão de uma universidade federal também se juntaram à equipe. Ao todo, 10 integrantes participaram da elaboração das diretrizes do Parecer. Iniciadas em fevereiro de 2017 e concluídas em outubro de 2018, estima-se que foram cerca de nove reuniões da comissão até o fechamento do Parecer ser efetivamente entregue à comissão da câmara para deliberações, conforme apresentado na Tabela 4.

**Tabela 4** – Integrantes na elaboração das diretrizes do Parecer CNE/CES n.º 608/2018.

<b>Nome</b>	<b>Representante</b>	<b>Profissão</b>
Arthur Roquete de Macedo	Presidente	Membro do CNE
Gilberto Gonçalves Garcia	Relator	Reitor da Universidade São Francisco
Luiz Roberto Liza Curi	Membro	Conselheiro do CNE
Paulo Monteiro Vieira Braga Barone	Membro	Professor adjunto do Departamento de Física da UFJF
Daniel Pansarelli	Presidente do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras	Docente nos cursos de graduação e no Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFABC
Wilson de Andrade Matos	Pró-Reitor de Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo	Docente nos cursos técnicos, superiores e Projeja do IFSP
Sônia Regina Mendes dos Santos	Presidente do Fórum de Extensão das Instituições de Educação Superior Particulares	Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá
Josué Adam Lazier	Presidente do Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária	Diretor de Extensão e Cultura da UNIMEP
Malvina Tania Tuttman	Conselheira da Câmara de Educação Básica do CNE	Professora do Departamento de Educação da UFRJ
Maria Mello de Malta	Pró-Reitora de Extensão da UFRJ	Professora da UFRJ no Programa de Pós-graduação em História da Ciência e da Tecnologia e Epistemologia e no Programa de pós-graduação em Economia

Fonte: a autora, com base em informações retiradas do *Lattes* entre junho e julho de 2023.



O Parecer declara que o PNE reforça uma prática que já vinha ocorrendo nas IES com as práticas de extensão e que, ao passo que estas passam a integralizar os créditos, têm-se uma valorização das atividades. Ademais, reitera a indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão, a função desta na formação do estudante e da transformação social através da interrelação com os demais setores da sociedade.

O documento argumenta, ainda, que a estratégia da curricularização da extensão na educação superior brasileira visa responder uma lacuna de regulamentação ocasionada pela falta de aparatos regimentais dos sistemas de ensino, que favoreceram a difusão de diferentes conceitos e práticas extensionistas. O problema torna-se ainda maior com dois fatores: as políticas de fomento à extensão e a avaliação da extensão através dos instrumentos nacionais de ensino, pois ambos passaram a acontecer mesmo sem que estivessem regulamentados.

Para tanto, concebe a extensão:

como a ação que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, de forma única. O processo interdisciplinar em referência deve promover, portanto, a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (Brasil, 2014a, p. 13).

Após a definição, o Parecer regulamenta o funcionamento das atividades extensionistas como parte do componente curricular, devendo considerar a formação dos estudantes previstas em documentos normativos das instituições. Ressalta, ainda, que o “ideal” seria que as diretrizes se estendessem de forma voluntária aos cursos de pós-graduação.

E, por fim, define critérios para a estrutura e princípios da extensão, ressaltando sempre a troca entre comunidade externa e universidade, deixando a avaliação externa conforme os critérios do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e as avaliações internas segundo as normativas institucionais.

Diante disto, fica em evidência que os Planos de Desenvolvimento Institucional das IES, bem como demais documentos institucionais, devem passar por uma reorganização a fim de que passem a conceber a definição de extensão e de estratégias de financiamento, assim como os demais meios de regulamentar tais atividades como componente curricular. Ou seja, o documento elaborado ainda repassa a responsabilidade de definições para as IES, além de definir as atividades de extensão como parte do currículo, tem como novidade apenas uma definição de extensão.

Ao fim do Parecer, consta um “projeto de resolução” que, dois meses depois, em dezembro de 2018, foi instituído pelo CNE como a Resolução CNE/CES n.º 7/2018 (Brasil, 2018b), a fim de organizar o funcionamento do parecer lançado anteriormente. O projeto incluído no Parecer não difere da Resolução CNE/CES n.º 7/2018, divulgada pelo MEC, diante disto, não traz nenhuma inovação no texto.

Embora o prazo de expiração para execução do PNE seja ainda em 2024, não foram encontradas informações acerca do cumprimento da estratégia de curricularização da extensão no relatório de monitoramentos emitido pelo MEC em 2022 (Brasil, 2022b), tampouco foi encontrado relatório mais atualizado<sup>18</sup> dos dados. Em relação a curricularização da extensão no *locus* da pesquisa, a UFSCar ainda não possuiu um documento norteador<sup>19</sup> de como se dará essa implementação. No entanto, sabe-se que no primeiro semestre de 2020 a Universidade realizava reuniões para debater o tema.

Para finalizar, conclui-se que os documentos referentes a curricularização da extensão se propõem a fechar a lacuna de falta de regularização da extensão na educação superior brasileira referente ao fomento e a avaliação. Entretanto, é perceptível que este é especialmente vago, ao passo que ainda mantém para que as IES decidam da forma que bem entenderem como se dará os 10% da curricularização, bem como o financiamento de tais atividades, passando a responsabilidade de avaliação ao Sinaes e à própria IES.

Nesse sentido, evidencia-se que os documentos não permitem e/ou limitam a maneira como às atividades devem ocorrer, uma vez que repassam a responsabilidade para cada instituição, destarte, não parece que houve real efetivação em regulamentar.

Faz-se um recorte específico da realidade analisada e, ao ir diretamente no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (2021) da UFSCar, é possível encontrar o mesmo posicionamento dos documentos supracitados, repassando aos cursos de graduação a regulamentação, pois consta que caberá aos Projetos Pedagógicos dos Cursos a definição de atividades de caráter formativo.

A obrigatoriedade formal das atividades extracurriculares pode se justificar pela baixa participação dos estudantes, conforme evidenciado na tabela com os microdados do Censo da Educação Superior (INEP, 2019). No entanto, principalmente referente a pesquisa e extensão, deveriam ocorrer de forma intrínseca ao ensino, conforme previsto

---

<sup>18</sup> Busca realizada em janeiro de 2024.

<sup>19</sup> Verificado no site da Pró-Reitoria de Graduação da UFSCar em março de 2023 e em janeiro de 2024.

na Constituição Federal. Não obstante, tal obrigatoriedade não garante que as atividades se cumpram de forma plena e efetiva. As pesquisas sobre a curricularização da extensão na graduação, de acordo com PNE, ainda são recentes<sup>20</sup>, mesmo que a meta já estivesse prevista no Plano de 2001 – 2011, as pesquisas encontradas são referentes ao último PNE.

Na pesquisa de Gavira, Gimenez e Bonacelli (2020), as autoras propõem um sistema que avalie a integração entre ensino e extensão, que meça de acordo com as diretrizes da extensão universitária, e segundo a Resolução CNE/CES n.º 7/2018. As autoras ainda defendem que a extensão não deveria ser vista como uma obrigação, mas sim como estratégia de aperfeiçoamento que atua, também, nas demandas sociais. Ainda identificaram que:

as principais estratégias adotadas para a implantação da curricularização nas IES brasileiras, comumente envolvem a criação de disciplinas específicas de extensão (novas disciplinas), criação ou reconhecimento de créditos curriculares em disciplinas já existentes, creditação de atividades de extensão realizadas fora da unidade de ensino do aluno, trabalhos de conclusão de curso a partir de problemas levantados com a comunidade local etc. (Gavira; Gimenez; Bonacelli, 2020, p. 410)

Nesse sentido, abordando a extensão universitária em uma perspectiva crítica, Wociechoski e Catani (2023), argumentam que a mesma tem servido como um instrumento para intensificar a competição e a precarização da universidade. Os autores propõem que a maneira de alterar esse cenário seria não tratar a extensão como uma forma de compensar a formação do curso de graduação, ou como recompensa para os estudantes que conseguem participar de tais atividades por meio de extensos processos seletivos.

---

<sup>20</sup> Buscado em julho de 2023, na plataforma Capes por “PNE” e “curricularização da extensão” e obteve-se o total de nove resultados, sendo quatro de periódicos revisados por pares e dois destes focavam na Educação Profissional e Tecnológica em Instituições Federais de Ensino.

## 4. REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA<sup>21</sup>

### 4.1 CONCEITUALIZAÇÃO

Buscando uma melhor elucidação sobre a temática a ser tratada, adotou-se o método de Revisão Sistemática de Literatura (RSL) para o levantamento bibliográfico realizado. Embora a RSL seja originalmente da área da saúde, devido a uma série de critérios utilizados e sua eficiência, têm sido feitas aproximações para ser utilizada na área da educação (Ramos; Faria, P.; Faria, A., 2014).

Para Kitchenham (2004, p. 1, tradução nossa), esse tipo de revisão “é um meio de identificar, avaliar e interpretar toda a pesquisa disponível relevante para uma questão de pesquisa específica, ou área de tópico, ou fenômeno de interesse”. Mesmo que o rigor metodológico a ser utilizado na RSL seja consenso entre muitos autores (Ramos; Faria, P.; Faria, A., 2014; Brizola; Fantin, 2016; Galvão; Ricarte, 2020), é perceptível que este não ocorre em relação a qual deve ser o passo a passo a ser seguido para a realização da Revisão Sistemática de Literatura.

Diante disso, para a Revisão ora apresentada, optou-se por utilizar um modelo adaptado dos trabalhos de Akobeng (2005) e de Costa e Zoltowski (2014). Os critérios elencados pelos autores estão divididos em oito passos, sendo eles: 1) definir o objetivo da revisão e critérios de seleção; 2) definir fontes de dados para busca exaustiva; 3) definir palavras-chave; 4) realizar a busca e armazenamento dos resultados, aplicando critério de elegibilidade e justificando quaisquer exclusões; 5) reunir o conjunto de dados mais amplo possível, de acordo com critérios de inclusão e exclusão; 6) analisar os resultados elegíveis; 7) avaliar os trabalhos; 8) sintetizar e interpretar os dados de forma crítica.

### 4.2 O CAMINHO TRILHADO

Diante do objetivo de averiguar as produções acadêmicas que tratam especificamente sobre a visão dos estudantes com deficiência sobre participação em atividades extracurriculares, têm-se como critérios de inclusão: a) trabalhos onde os estudantes com deficiência relataram sobre a participação em alguma atividade extracurricular na Educação Superior; b) trabalhos que indicavam os pontos positivos

---

<sup>21</sup> O presente capítulo foi publicado em julho de 2023 na revista Educação e Políticas em debate (V. 12 N. 3). Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/70011>.

e/ou negativos dessas atividades na trajetória acadêmica dos estudantes; c) trabalhos disponíveis na íntegra nas bases acessadas; d) no caso de artigos, que fossem revisados por pares. Foram excluídos trabalhos que não atendiam tais critérios.

Reitera-se que, a decisão por tratar exclusivamente dos trabalhos que trazem a visão dos sujeitos sobre as experiências em AEs foi buscando analisar essa perspectiva, ademais, foi um meio de focar no objetivo principal do trabalho aqui apresentado.

As buscas foram realizadas exclusivamente em bases eletrônicas de dados. Para Costa e Zoltowski (2014, p. 58), essas bases costumam armazenar “um amplo volume de material sobre tópicos específicos e podem ser facilmente consultadas”.

Inicialmente, a busca foi realizada nas plataformas *Directory of Open Access Journals* (DOAJ) e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), entretanto, não foram encontrados trabalhos por meio das combinações de palavras-chave. Assim, elegeu-se que a busca seria realizada na plataforma de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) por compreender que ela abrange os periódicos das plataformas selecionadas inicialmente, bem como em demais repositórios. Ademais, foi realizado o login institucional via CAFe<sup>22</sup>, que permite o acesso em periódicos de conteúdo assinado pelo Portal. Assim, as plataformas estabelecidas para a busca final foram a Capes e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Devido à especificidade do tema, optou-se pela busca por meio de palavras-chave em vez de descritores. Num primeiro momento, as palavras definidas foram: (I) estudantes com deficiência; (II) atividades extracurriculares; (III) educação superior; (IV) educação especial.

Após a primeira busca, optou-se pelo acréscimo de outras duas palavras, devido à possibilidade de haver produções que utilizassem outros termos, sendo eles: (V) ensino superior e (VI) atividades complementares<sup>23</sup>. Com as seis palavras definidas, foram realizadas combinações entre elas, a fim de verificar a produção de trabalhos acadêmicos que abordassem a temática tratada. Enfatiza-se, ainda, que todas as buscas foram feitas no campo “busca avançada” e utilizando o booleano “and”. Não houve filtro temporal de publicação dos trabalhos ou de língua de origem da publicação. As buscas ocorreram entre outubro e novembro de 2022.

---

<sup>22</sup> Login através da conta Institucional, que permite acessar periódicos pagos.

<sup>23</sup> Termo utilizado para referir-se as atividades que os projetos pedagógicos dos cursos consideram para contabilizar carga horária.

### 4.3 O PASSO A PASSO

Inicialmente, pretendia-se que os estudos primários fossem selecionados por meio dos resumos, porém, percebeu-se que nenhum dos trabalhos encontrados trazia, em seus objetivos e/ou resultados e conclusões, reflexões acerca da participação dos discentes com deficiência em atividades extracurriculares.

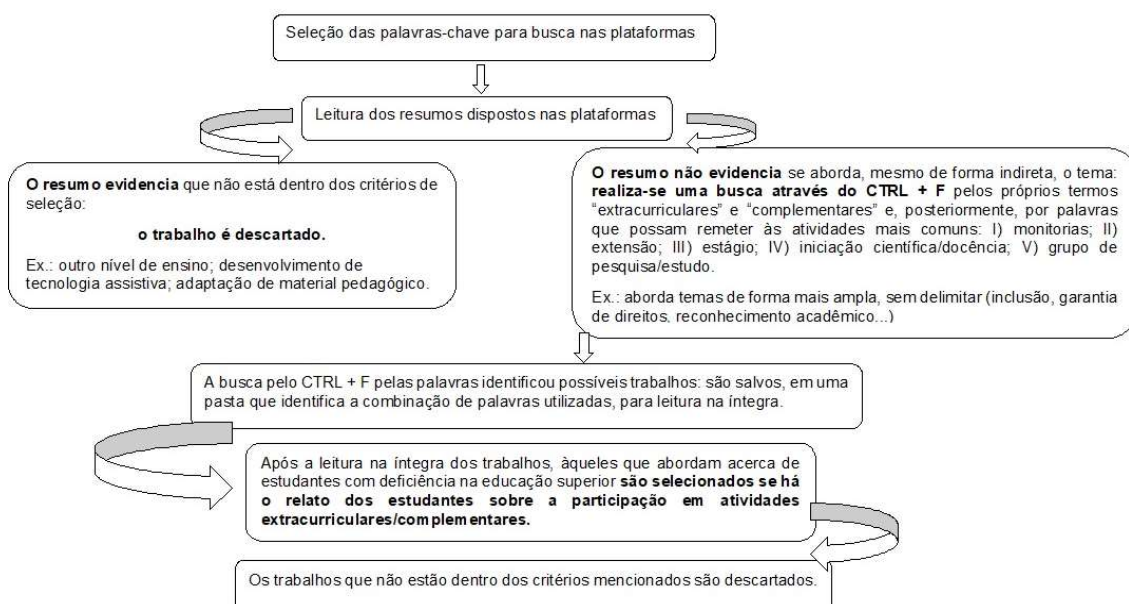
Com isso, ampliou-se o critério de forma que, naqueles trabalhos os quais mesmo após a leitura do resumo deixassem dúvida sobre essa participação, fossem buscadas, por meio do atalho de pesquisa do computador (CTRL+F), atividades comumente realizadas na Educação Superior<sup>24</sup>: I) monitorias; II) extensão; III) estágio; IV) iniciação científica/à docência; V) grupo de pesquisa/estudo. O critério de elegibilidade dessas palavras deu-se justamente por serem atividades mais comumente realizadas na modalidade de ensino investigada.

Assim, os trabalhos que mencionavam tais atividades exercidas pelos estudantes eram baixados no computador e separados em uma pasta, que identificava a combinação de palavras-chave utilizadas, (o que será exposto na sequência), para posterior leitura na íntegra e verificação de atendimento dos critérios de inclusão e exclusão. A seguir (Figura 1), está apresentado um esquema do passo a passo realizado a fim de facilitar o entendimento.

---

<sup>24</sup> Ressalta-se que se tinha conhecimento prévio da existência de trabalhos que mencionavam as atividades de forma indireta, por isso optou-se por seguir esse caminho.

Figura 1 – Passo a passo da seleção de trabalhos



Fonte: elaborada pela autora com base no processo realizado.

Ressalta-se, ainda, que todas as buscas realizadas na BDTD foram exportadas para um arquivo de Excel, constando o título e autoria do trabalho, sendo utilizado um sistema de cores para sinalizar a condição de cada um – se foi excluído e o porquê, duplicidade e selecionados. O documento foi arquivado para eventual consulta. Já os trabalhos da Capes foram exportados em formato PDF, constando, além de título e autoria, o resumo dos trabalhos. O mesmo sistema de cores foi aplicado.

Ademais, foram registradas, em arquivos do Word, todas as buscas realizadas em ambas as plataformas, nos quais constam as seguintes informações: combinações e data de busca, *booleano* utilizado, resultados antes e após a utilização de filtros, duplicidade encontrada, quantidade e razão da exclusão de trabalhos, demais informações pertinentes. Todo o passo a passo foi compartilhado com um segundo acadêmico, que auxiliou como segundo avaliador.

Algumas das buscas realizadas não apresentaram nenhum resultado em ambas as plataformas definidas; assim, para fins de conhecimento, na Tabela 5, serão apresentadas as tentativas que não apresentaram resultados, somente para fins de conhecimento. As demais combinações serão apresentadas na sequência, a fim de facilitar o entendimento e a discussão dos trabalhos encontrados.

Tabela 5 – Combinações de palavras-chave sem resultados nas plataformas

---



---

“estudantes com deficiência” AND “atividades extracurriculares” AND “educação superior”
“estudantes com deficiência” AND “atividades complementares” AND “educação superior”
“estudantes com deficiência” AND “atividades extracurriculares”
“estudantes com deficiência” AND “atividades complementares”
“estudantes com deficiência” AND “educação superior”
“estudantes com deficiência” AND “atividades extracurriculares” AND “ensino superior”
“estudantes com deficiência” AND “atividades complementares” AND “ensino superior”

---



---

Fonte: elaborada pela autora com base na busca realizada.

Assim, é perceptível que as atividades, sejam elas denominadas de complementares ou de extracurriculares, ainda não estão sendo associadas aos estudantes com deficiência.

#### 4.4 OS TRABALHOS ENCONTRADOS

Após a combinação de palavras-chave, constatou-se que todos os trabalhos elegíveis estavam disponíveis na plataforma BDTD, enquanto na plataforma Capes não foram encontrados trabalhos que atendessem aos critérios de elegibilidade. As Tabelas 5 e 6 apresentam os resultados obtidos nas buscas realizadas nas respectivas plataformas, sendo apresentada a busca na Capes apenas para fins de conhecimento.

É importante salientar que, embora tenham sido encontrados trabalhos tangenciais ao tema em questão, nenhum deles abordou diretamente a participação de pessoas com deficiência em atividades extracurriculares na Educação Superior brasileira.

A ausência de estudos levanta a hipótese acerca da invisibilidade dos estudantes com deficiência em atividades tidas como não obrigatórias dentro dos espaços acadêmicos, evidenciando a necessidade de uma reflexão mais ampla sobre a inclusão plena desses sujeitos, para além da mera inserção por meio de políticas de reserva de vagas.



Tabela 6 – Levantamento realizado referente à plataforma Capes

<b>Combinação de palavras-chave</b>	<b>Busca</b>	<b>Revisado por pares</b>	<b>Excluído por duplicidade</b>	<b>Seleção final</b>
“estudantes com deficiência” AND “ensino superior”	127	37	7	0
“estudantes com deficiência” AND “educação superior”	73	19	6	0
“educação especial” AND “educação superior”	122	45	7	0
“educação especial” AND “ensino superior”	272	79	1	0
<b>Total selecionados:</b>				<b>0</b>

Fonte: elaborada pela autora com base no levantamento realizado.

A partir do levantamento realizado e dentro do recorte utilizado, é possível inferir que ainda são irrisórios os artigos acadêmicos que tratam da participação dos estudantes com deficiência, matriculados na Educação Superior no Brasil, em atividades extracurriculares.

Tabela 7 – Levantamento realizado na BDTD

<b>Combinação de palavras-chave</b>	<b>Busca</b>	<b>Excluído por duplicidade</b>	<b>Descartados previamente</b>	<b>Selecionados CTRL+F</b>	<b>Seleção final</b>
“educação especial” AND “educação superior”	88	11	74	3	1
“educação especial” AND “ensino superior”	204	30	172	2	0
“estudantes com deficiência” AND “ensino superior”	102	23	79	6	4
<b>Total selecionados:</b>					<b>5</b>

Fonte: elaborada pela autora com base no levantamento realizado.

Dos cinco trabalhos selecionados, quatro são dissertações, sendo uma de mestrado profissional, e somente uma tese. Predomina os programas de pós-graduação

em educação com quatro trabalhos e um de mestrado profissional em “políticas públicas, gestão e avaliação da educação superior”.

Em relação aos trabalhos selecionados pela busca de palavras e excluídos após a leitura na íntegra, percebeu-se que citavam a participação do estudante em alguma AE, porém não trazia informações mais aprofundadas. Por exemplo, no caso de Ribeiro (2017), o participante surdo diz integrar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), mas tal informação não é explorada; logo, não se tem a percepção do participante sobre seu envolvimento na atividade.

Outro trabalho que despertou à atenção foi o de Alves (2019). A pesquisadora relata que uma participante com paralisia cerebral tentou participar de um processo seletivo de monitoria e impedida por falta de profissional de apoio. Essa informação também não é aprofundada, e não se sabe se isso já havia acontecido outras vezes com a estudante ou com outros alunos na instituição *locus* da pesquisa; tampouco se sabe se a estudante buscou soluções administrativas.

Em outros casos, como no de Zampar (2015) e no de Arnais (2021), os participantes são questionados sobre o significado de reconhecimento e sucesso acadêmico. Dois participantes de cada pesquisa – um estudante com deficiência física e uma com deficiência auditiva na primeira, e dois estudantes com baixa visão na segunda – responderam que, para eles, o significado de reconhecimento e sucesso acadêmico é o envolvimento com pesquisas/iniciação científica. Entretanto, não se sabe se alguns deles estão envolvidos em tais atividades.

Embora esses trabalhos citados deixem o leitor com a sensação de que “falta algo”, compreende-se que nenhum dos trabalhos encontrados tinha como foco o aprofundamento em atividades extracurriculares e/ou a perspectiva dos estudantes acerca destas.

A seguir, na Tabela 8, serão fornecidas informações sobre cada trabalho selecionado, organizadas por ano de publicação, que abrange o período de 2003 a 2016. A disposição será em formato paisagem para facilitar a visualização dos dados.

Tabela 8 – Trabalhos selecionado a partir dos critérios estabelecidos

<b>Autoria</b>	<b>Universidade</b>	<b>Programa</b>	<b>Tipo</b>	<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Resultados</b>
Elaine Teresa Gomes de Oliveira	Universidade Estadual Paulista – UNESP	Programa de Pós-Graduação em Educação	Dissertação	2003	Acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina: o ponto de vista do estudante com deficiência	Identificar, descrever e analisar sob o ponto de vista do estudante com deficiência, as condições de acessibilidade na UEL - Universidade Estadual de Londrina	Os resultados indicaram que a acessibilidade esteve presente e ausente durante a trajetória acadêmica do estudante necessidade especial, independentemente do tipo da deficiência.
Denise Molon Castanho	Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	Programa de Pós-Graduação em Educação	Dissertação	2007	Política para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: um estudo em universidades e centro universitário de Santa Maria - RS	Investigar as políticas para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas Universidades e Centro Universitário de Santa Maria – RS	Com a análise, infere-se que a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais nas Universidades e Centro Universitário, é discussão recente e Centro Universitário, é discussão recente a presença desse aluno é nova neste ambiente.
Haila Lopes de Sousa	Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	Programa de Pós-Graduação em Educação	Dissertação	2013	Para lembrar que você existe: um estudo de caso sobre as políticas de inclusão para os estudantes com deficiência na Universidade Federal do Espírito Santo.	Analisar a inclusão dos estudantes com deficiência na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), enfatizando a relação entre as políticas propostas pela instituição e as vivências acadêmicas dos estudantes com deficiência	Em seus dados, o trabalho observa que o acesso à universidade, por meio do vestibular, é apontado como um ponto positivo, pois disponibiliza ao candidato que necessita os recursos necessários para realizar a prova.

Continuação Tabela 8

Autoria	Universidade	Programa	Tipo	Ano	Título	Objetivo	Resultados
Jackeline Susann Souza da Silva	Universidade Federal da Paraíba - UFPB	Programa de Pós-Graduação em Educação	Dissertação	2014	Acessibilidade, barreiras e superação: estudo de caso de experiências de estudantes com deficiência na educação superior	Identificar e analisar, à luz dos Estudos Culturais, experiências de acessibilidade (ou não) no vestibular (acesso), durante a formação até a graduação (permanência e aquisição).	Os principais achados mostram que: (a) a acessibilidade é um tema que deve começar a ser tratado muito antes do vestibular; (b) o governo federal e a UFPB são muito lentos para implementarem uma política institucional de inclusão efetiva; c) os diferentes tipos de acessibilidade são interdependentes e influenciam-se mutuamente; [...]
Marcilene Magalhães da Silva	Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP	Programa de Pós-Graduação em Educação	Dissertação	2016	Processo de inclusão no ensino superior: o caso de estudantes com deficiência na Universidade Federal de Ouro Preto	Investigar o processo de inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior, identificando, segundo percepção dos próprios alunos, efeitos da formação acadêmica recebida.	Foram identificadas e localizadas barreiras atitudinais, comunicacionais e físicas e a maneira como os estudantes responderam a elas. A constatação dessas barreiras, assim como as acessibilidades, pode contribuir para a construção da cultura institucional inclusiva

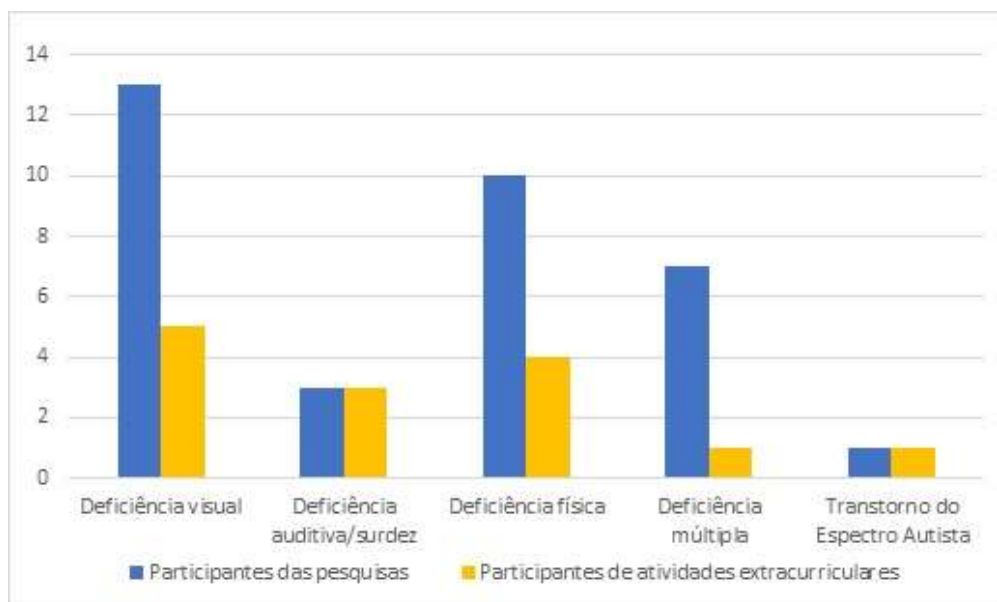
Fonte: elaborado pela autora com base nos trabalhos elegíveis.

A partir dos trabalhos selecionados, é possível perceber que três eram sobre inclusão e dois sobre acessibilidade. Nenhum dos trabalhos teve como foco as questões das atividades extracurriculares, entretanto, por abordarem a experiência dos estudantes com deficiência em AE, vão ao encontro dos critérios de inclusão do presente trabalho.

Além dos estudantes com deficiência, dois dos trabalhos entrevistaram também docentes, gestores e/ou servidores. No entanto, como o trabalho ora apresentado tem como foco os estudantes, apresentaremos resultados referentes a esses sujeitos. Somando todos os estudantes que participaram dos cinco trabalhos, foram contabilizados 34 participantes, dos quais apenas 14 dizem ter participado em alguma AE.

Evidencia-se que não se sabe o período em que os estudantes estavam frequentando na época das pesquisas, assim, tem se a hipótese de que alguns deles poderiam ser recém-ingressos do curso. De acordo com Oliveira, Santos e Dias (2016), o interesse pelas atividades extracurriculares pode ser desenvolvido ao longo do curso, pois nem todos os calouros sabem ou reconhecem tais atividades. A seguir, o gráfico 1 apresenta o comparativo entre os participantes por deficiência.

Gráfico 1 – Comparativo entre participantes da pesquisa separados por condição de deficiência



Fonte: elaborada pela autora com base nos dados dos trabalhos elegíveis.

A seguir, a Tabela 9 apresenta as atividades extracurriculares mencionadas pelos participantes das pesquisas divididos pelo tipo de deficiência. Ressalta-se, ainda, que alguns dos participantes mencionaram participação em mais de uma atividade.

Tabela 9 – Quantitativo entre número de estudantes, separados pelo tipo de deficiência e tipo de atividade extracurricular

	<b>Deficiência visual/ Baixa visão</b>	<b>Surdez/ deficiência auditiva</b>	<b>Deficiência a física</b>	<b>Deficiência Múltipla</b>	<b>Trans. do Espectro Autista</b>	<b>Total por AE</b>
Grupo de estudo/pesquisa	-	-	3	-	-	3
Estágio	1	2	1	1	-	5
Diretório/Centro Acadêmico	-	-	1	-	-	1
Extensão	4	2	2	-	-	8
Monitoria	1	-	-	1	1	3
PET	1	-	1	1	-	3
Iniciação Científica	1	-	-	-	-	1
Empresa Júnior	1	-	-	-	-	1
Participou/organizou eventos científicos/culturais	-	-	2	-	-	2
<b>Total por tipo de deficiência</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados dos trabalhos elegíveis.

A análise da tabela revela a distribuição de diferentes tipos de deficiências entre os participantes, bem como sua participação em diversas atividades acadêmicas e extracurriculares. Observa-se que a deficiência física é a mais prevalente, com um total de 10 ocorrências, seguida pela deficiência visual/baixa visão, com 9 ocorrências, e a surdez/deficiência auditiva, com 4 ocorrências. A deficiência múltipla e transtorno do espectro autista apresentam, respectivamente, 3 e 1 ocorrência. Em relação às atividades, o estágio é a atividade mais comum entre os participantes, seguido pela extensão e a monitoria.

Notavelmente, algumas categorias não apresentam participação de acordo com o tipo de deficiência, como no caso de Grupo de Estudo/Pesquisa e a Iniciação Científica para algumas deficiências. Outro fator de destaque é a área do curso dos participantes, que teve predominância de cursos das ciências humanas, com 22 estudantes; sete eram de exatas, três de biológicas e dois da área da saúde.

É perceptível, ainda, que fatores como etnia e renda familiar não apareceram com frequência. Apenas um dos trabalhos (Silva, M., 2016) abordou a questão de etnia com todos os participantes, dos quais três eram brancos e dois eram pardos. A questão de renda não apareceu em nenhum dos trabalhos.

Destaca-se, também, que, dos cinco trabalhos elegíveis, quatro foram realizados exclusivamente com estudantes de universidades públicas. Apenas o trabalho de Castanho (2007) realizou coleta mista, entre duas universidades privadas e uma pública.

#### 4.5 AS EXPERIÊNCIAS DOS PARTICIPANTES DAS PESQUISAS SELECIONADAS

Na pesquisa de Oliveira (2003), dos 11 participantes, apenas dois, ambos com deficiência visual, relataram integrar atividades extracurriculares. No relato de um dos participantes, é possível inferir que a participação no projeto faz com que ele se sinta “igual” aos demais colegas, justamente por ocorrer à noite, pois “quem trabalha comigo enxerga tão pouco no escuro como eu... então assim dá para usar de outros sentidos, como, por exemplo, o tato é muito importante, até mesmo a audição” (Oliveira, 2003, p. 49).

Ainda na pesquisa de Oliveira (2003), seis dos participantes acreditavam na importância da troca de experiências e de enriquecimento pessoal por meio de investimento complementar na formação acadêmica. A experiência entre pessoas distintas vai ao encontro do que é relatado por uma das participantes do trabalho de Sousa (2013):

[...] até então, **as pessoas têm costume de fazer da deficiência um grande saco que você coloca todos dentro**, aí até então eu tinha contato com coisas da deficiência física, por eu estar em cadeira de rodas e ser estudante da natação também, pra pessoas com deficiência. **Aí eu fui trabalhar em um projeto de pesquisa, com jovens e adultos com deficiência intelectual, bem diferente da pessoa com deficiência física.** (Sousa, 2013, p. 116, grifo próprio)

Por meio do envolvimento no projeto, a estudante passou a conhecer uma nova realidade, distinta daquela das pessoas com deficiência física, com a qual estava habituada. Ademais, é perceptível na fala da estudante a generalização feita sobre os sujeitos com deficiência, como se fossem “uma coisa só”.

O autoconhecimento vivenciado por meio das atividades extracurriculares também foi um dado encontrado. Na pesquisa de Silva, J. (2014), é evidenciado que o envolvimento com o grupo auxiliou uma das participantes a passar pelo processo de autoaceitação e de identificação “da sua condição adquirida de mulher com deficiência [e pôde] começar a conhecer, discutir e produzir conhecimento acerca de seus direitos sociais e educacionais” (Silva, J., 2014, p. 181). Até mesmo a sua confiança aumentou, e ela passou a empoderar-se mais.

Assim, pode-se levantar a hipótese de que a estudante teve até mesmo uma ampliação de sua criticidade enquanto cidadã e sujeita com deficiência por meio do grupo do qual passou a fazer parte.

A integração com as atividades extracurriculares pode ser propícia para pensar acerca do curso escolhido como carreira, como indicado por uma das participantes no estudo de Castanho (2007), que estava para iniciar um estágio extracurricular: “a expectativa é grande, então sem nervosismo, com tranquilidade [...] a gente vai superar qualquer dificuldade... Que eu sei que vai ter porque, assim, eu vou ter que preparar aula, e material em braile a gente sabe que é complicado” (Castanho, 2007, p. 76).

Os estágios extracurriculares são para aprendizado. Nas licenciaturas, por exemplo, os acadêmicos podem vivenciar a experiência docente com auxílio de um professor-orientador, para o planejamento de aulas, dúvidas, conflitos e, quem sabe, até mesmo repensar sobre o curso escolhido, como aparece na pesquisa de M. Silva (2016), que uma estudante relata que a expectativa com o estágio era de ter mais vontade de estar na docência, porém, não foi o que ocorreu e optou por pensar sobre a escolha de área de estudo/trabalho.

Na mesma pesquisa, um segundo participante relata que foi justamente a experiência dos estágios e monitorias que fortaleceu o desejo de seguir com a carreira: “Gosto de pensar várias possibilidades. Eu posso fazer mestrado, mas, por enquanto, a minha ideia é fazer especialização em Educação e dar aula” (Silva, 2016, p. 185).

Nesse mesmo sentido, uma participante da pesquisa de outra pesquisa relata: “é o projeto no Laboratório que me torna ativa no curso e me faz pensar em que área irei me especializar em estudos posteriores” (Silva, 2014, p. 180-181). Assim, é perceptível como o envolvimento em atividades extracurriculares pode propiciar uma visão mais ampla do curso escolhido, bem como perspectiva em relação ao futuro profissional.

A transição para a vida universitária, muitas vezes, é acompanhada de outras mudanças. Na pesquisa de Silva (2016), um dos participantes relata que o período em que ingressou na universidade também foi quando passou a viver em uma república, com outros universitários:

Porque a minha compreensão da vida mudou a partir de duas experiências, que foi a república e a empresa júnior. Porque eu tinha que tomar decisão por mim mesmo. Na empresa júnior eu tinha uma equipe para liderar, atender os prazos do mercado, então era a minha responsabilidade ali, a minha capacidade. A universidade pode dar o maior apoio do mundo, mas o cara não vai aprender a se virar, se ele não tiver uma experiência desafiante (Silva, 2016, p. 156).



Foi por meio da experiência na empresa júnior que o participante encontrou a profissão em que atuava na época da entrevista, como *coach*. Assim, por mais que não tenha seguido a carreira na qual se diplomou, as contribuições da empresa júnior em sua formação persistiram. Há, ainda, relatos de que a participação dos estudantes foi dificultada, como se as pessoas com deficiência precisassem “se provar” enquanto seres capazes. Um exemplo disso se encontra na pesquisa de Castanho, em que uma participante relata sobre a vivência em estágio extracurricular:

[..] foi difícil [...] a escola não aproveitou nosso potencial (meu e da minha colega), não abriu as portas para as contribuições que poderíamos dar. **Não sei se havia algum receio quanto à deficiência visual, o pessoal fica com o pé atrás até tu mostrar teu potencial.** As pessoas não demonstram, mas a gente sabe bem como é (Castanho, 2007, p. 75, grifo próprio).

Em outro caso, uma das participantes do estudo de J. Silva (2014), mesmo atendendo os requisitos em um edital para auxiliar na organização de um evento científico, não foi convocada. Obteve como resposta que havia uma “cota” para estudantes com deficiência e que esta já estava preenchida. No entanto, a estudante não aceitou a resposta que lhe foi dada e solicitou intervenção de uma professora, que acabou revertendo a decisão.

Consta, ainda, que houve surpresa por parte da equipe com o desempenho demonstrado pela estudante com deficiência, a qual acabou tendo outras oportunidades de participação. Ainda na pesquisa de J. Silva (2014), outro participante relata que já participou de diversos processos seletivos para integrar grupos de pesquisa, tanto como bolsista quanto como voluntário, e que nunca foi aprovado. Para ele, isso está associado, subjetivamente, ao “medo e [a]o desafio de trabalhar com o estudante com deficiência” (Silva, 2014, p. 179), além de causar um transtorno quanto à conclusão de curso do estudante, visto que tais atividades são previstas pela carga horária do curso.

As três situações supracitadas demonstram que os estudantes foram afetados por barreiras atitudinais, isto é, “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (Brasil, 2015). Tais barreiras são resultantes do capacitismo,

[...] uma categoria que define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes (incapazes de produzir, de trabalhar, de aprender, de amar, de cuidar, de sentir desejo, de ter relações sexuais), aproximando as demandas dos movimentos das pessoas com deficiência a outras discriminações sociais como o racismo, o sexismo e a homofobia (Mello, 2014, p. 94-95).

As barreiras atitudinais, portanto, são advindas, geralmente, de um preconceito de senso comum e ocasionam empecilhos para a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade.

Embora não seja o foco do presente estudo, cabe destacar, no trabalho de Oliveira (2003), que dos 11 participantes, sete relataram que o impeditivo por não participarem de atividades extracurriculares era a questão financeira, por necessitarem de um cuidador. Os outros quatro participantes da pesquisa, referiram-se à falta de tempo para conseguir conciliar os estudos, trabalhos e demais atividades.

É essencial pensar nessa falta de tempo e de recursos financeiros como algo intrínseco à sociedade em que vivemos: a sociedade capitalista, onde o lazer se torna privilégio (Duarte, 2001). Não somente o lazer, mas o simples fato de poder escolher o que se quer fazer acaba por se tornar situação de privilégio.

Outro fator que necessita ser evidenciado se encontra na pesquisa de M. Silva (2016). Um dos entrevistados relata que, na opinião dele, o curso dá uma ênfase muito grande na pesquisa, porém com defasagens na parte prática de docência.

É importante pensar nesse aspecto a partir da ideia de Saviani (1999) ao descrever as pedagogias não críticas e, entre elas, a Pedagogia Tecnicista, a qual tinha o intuito de reordenar o processo educativo para que este fosse objetivo e mecânico, de forma que o indivíduo não tivesse “tempo” para pensar. Na verdade, o que se espera são escolas e universidades que *transformem* “os indivíduos de sujeitos submissos, passivos, conformados (os súditos) em sujeitos críticos, ativos, transformadores (os cidadãos)” (Saviani, 2010, p. 16).

Para finalizar, ressalta-se um ponto abordado tanto no trabalho de Castanho (2007) quanto no de Sousa (2013), sendo a questão da qualidade de ensino associada ao envolvimento nas atividades extracurriculares. No trabalho de Castanho, a autora deixa aberto para outras atividades, denominadas por ela de “extraclasse” e ressalta:

Estas vivências são indispensáveis à vida acadêmica, na medida em que **o envolvimento com estas atividades contribui para um aprendizado de qualidade e mais completo**. Se aos alunos com NEE fossem oportunizadas atividades de extensão com certeza o convívio com acadêmicos em escolas contribuiria para aceitação da diferença, a transformação do imaginário dos alunos e professores da rede pública e particular (Castanho, 2007, p. 77, grifo próprio).

Já para Sousa, as questões de permanência na Educação Superior estão intrinsecamente relacionadas à qualidade da aprendizagem, e ela questiona: “como fica o contato com a pesquisa e extensão, se o aluno mal consegue chegar à sala de aula?” (Sousa, 2013, p. 115).

Assim, para as autoras, o fato de os estudantes não integrarem as AE está diretamente relacionado à defasagem na qualidade de ensino que estão recebendo. Para além do acesso à sala de aula, esses sujeitos deveriam ser incluídos em processos seletivos das diferentes atividades e não terem a sua capacidade questionada devido à sua deficiência.

Por fim, foi possível identificar, nas falas dos participantes dos trabalhos analisados, referências aos planos profissionais criados por meio do envolvimento em atividades extracurriculares, ao processo de autoconhecimento e reconhecimento de outros, bem como à necessidade de estar se provando enquanto ser capaz, evidenciando a importância que as atividades extracurriculares tiveram em sua trajetória.

## 5. PERCURSO METODOLÓGICO REALIZADO NA PESQUISA

O presente estudo, como apresentado anteriormente no capítulo introdutório, tem por objetivo geral *identificar e analisar as condições de inserção e participação dos estudantes com deficiência em atividades extracurriculares na UFSCar*.

Tendo como objetivos específicos:

- I) Compreender, a partir da perspectiva dos sujeitos, como se dá a participação em atividades extracurriculares;
- II) Caracterizar o perfil dos participantes, traçando um panorama com a vivência pessoal, acadêmica e pós-participação em atividades extracurriculares;
- III) Refletir sobre o percurso de acesso e participação dos estudantes com deficiência sobre a participação em atividades extracurriculares.

Buscando elucidar tais objetivos, o percurso metodológico adotou enfoque qualitativo e delineamento exploratório-descritivo. Nesse tipo de estudo, o enfoque principal é conhecer uma realidade específica em contato com determinada população, e respeitando o máximo os dados obtidos e a forma qual foram registrados (Triviños, 1987; Lakatos, Marconi, 2003). Assim, pode se conceber que o objeto de estudo é analisado a partir do contexto *lócus* a fim de compreender e interpretar a realidade de acordo com os próprios sujeitos pesquisados.

As categorias de análise foram sendo estabelecidas de acordo com os aspectos essenciais para conhecer a realidade estudada, com base nos enxertos mais presente na fala dos participantes e em responder os objetivos propostos. Assim, estabeleceu-se quatro principais eixos, sendo eles: I) caracterização dos participantes; II) contexto acadêmico; III) atividades extracurriculares; IV) considerações sobre a Universidade na vida dos participantes. É importante que se retome que os aspectos históricos-sociais dos sujeitos estão intrinsecamente relacionados às suas vivências na academia.

### 5.1 RECRUTAMENTO E SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES

A divulgação da pesquisa para o recrutamento e seleção dos participantes se deu através de diferentes meios de divulgação, entre os quais estão: Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (SAADE), Coordenação de Comunicação Social (CCS) e as secretarias de curso onde os estudantes estavam matriculados.

Ademais, foi solicitado divulgação por parte do Coletivo de Pessoas com Deficiência da UFSCar apenas via *Instagram*<sup>25</sup> – por falta de demais dados sobre o Coletivo –, no entanto, não se obteve retorno.

A SAADE é a “responsável pelo estabelecimento e implementação de políticas de ações afirmativas, diversidade e equidade para a Universidade” (UFSCar, 2022) e que aceitou colaborar como instituição coparticipante ao enviar *e-mail* de divulgação para os estudantes com deficiência com matrículas ativas. De acordo com a Secretaria, o *e-mail* foi enviado em fevereiro para 74 estudantes.

No fim de fevereiro, foi solicitado a divulgação da pesquisa via CCS que “é responsável pela gestão dos processos de comunicação e fluxo de informações da UFSCar” (UFSCar, 2023a), que auxilia na divulgação de pesquisas, eventos e demais informações institucionais aos estudantes da UFSCar. Através do formulário de “sugestão de pauta”, foram enviadas informações pertinentes à pesquisa, bem como a carta convite elaborada. Posteriormente, houve um contato via *WhatsApp* solicitando mais informações sobre a pesquisa e, de acordo com a informação repassada, a pesquisa foi divulgada via *Inforede*<sup>26</sup> por *e-mail*, para todos os estudantes de graduação na segunda quinzena de março.

Em relação à divulgação via secretarias dos cursos onde os estudantes com deficiência estavam matriculados, foi preciso solicitar informação se utilizando da Lei de Acesso à Informação, Lei n.º 12.527/2011 (Brasil, 2011b), que garante a transparência de dados por parte dos órgãos públicos.

Primeiramente, a solicitação foi via *e-mail*, em março de 2023, à Pró-Reitoria de Graduação, na qual foram solicitadas as seguintes informações: I) Número de estudantes geral da UFSCar nos cursos de graduação presenciais; II) Número de estudantes com deficiência da UFSCar nos cursos de graduação presenciais; III) Em quais cursos os estudantes com deficiência estão matriculados (em cursos de graduação presenciais); IV) Número de estudantes da graduação que participam de alguma atividade extracurricular (estágios, ICs, projetos de pesquisa/extensão, monitorias, PIBID, Residência Pedagógica, cursos de idiomas da Universidade...); V) Número de estudantes com deficiência que participam de alguma atividade extracurricular

---

<sup>25</sup> @coletivopcdufscar

<sup>26</sup> Boletim informativo enviado pelo CCS diariamente por e-mail a diferentes setores da UFSCar.

(estágios, ICs, projetos de pesquisa/extensão, monitorias, PIBID, Residência Pedagógica, cursos de idiomas da Universidade...).

O retorno obtido via *e-mail* foi que a solicitação deveria ser feita pelo site da Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação, do Governo Federal, onde qualquer pessoa pode solicitar dados públicos, bem como abrir manifestações à ouvidoria de diferentes órgãos e entidades públicas. Assim, a solicitação foi realizada, gerando o protocolo n.º 23546.017301/2023-13, e, em 20 dias, obteve-se a resposta parcial dos dados solicitados, que foram enviados através de arquivos Excel.

Os dados referentes à participação das atividades extracurriculares não foram enviados e, de acordo com a resposta na solicitação realizada, a DiGRA (Divisão de Gestão e Registro Acadêmica) informou não existir um sistema integrado que disponibilize as informações.

Os dados recebidos via Excel não constavam o nome do curso, mas sim, siglas de identificação de cada um, bem como a reserva de vagas na qual o estudante ingressou e o tipo de deficiência declarada. Assim, compreende-se que os dados obtidos são somente de autodeclaração e que os estudantes que não ingressaram via reserva de vagas não estão contabilizados nos números obtidos.

Com a sigla dos cursos, foi consultado o documento emitido pela Secretaria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Institucionais (SPDI) (UFSCar, 2016a), referente aos cursos de graduação, para identificar onde os estudantes estavam matriculados. Com isto, foi criada uma aba no documento *Excel* destinada a uma nova organização com todas as informações recebidas, entre as quais destacam-se: I) o *campus*; II) nome por extenso referente a sigla; III) tipo de deficiência por curso. Foi utilizado um parâmetro de cores para identificar os campi.

Por fim, identificou-se a presença de 189 estudantes com deficiência distribuídos em 50 cursos distintos. Em seguida, após a organização dos dados, foi realizada a busca nos sites institucionais de cada curso para obter os *e-mails* de contato das secretarias. No início de abril de 2023, foi enviado um *e-mail* explicativo sobre a pesquisa e solicitando a colaboração das coordenações de curso para enviar a carta convite aos estudantes.

## 5.2 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO

O critério de seleção para a primeira etapa, referente ao questionário (Apêndice B), foi: estudantes com deficiência com vínculo ativo nos cursos de graduação e na modalidade presencial, da Universidade Federal de São Carlos.

Optou-se por abrir para todos os estudantes com deficiência, uma vez que não sabia se haveria estudantes que participavam das atividades extracurriculares.

Caso não houvesse a participação destes, seria necessário readequar o enfoque da pesquisa. Evidencia-se que a função do questionário foi a verificação de preenchimento de requisito do perfil dos estudantes.

Já para a segunda etapa, a entrevista (Apêndice C), os critérios de seleção foram: I) estudantes com deficiência com vínculo ativo na graduação na modalidade presencial; II) que tenham participado da primeira etapa; III) ter integralizado, no mínimo, 80% da grade curricular do curso; IV) tenha participado de atividades extracurriculares na Universidade.

### 5.3 PERFIL DOS PARTICIPANTES

Pretendia-se que fossem entrevistados, pelo menos, cinco sujeitos, de preferência que fossem de perfis distintos (deficiência, *campus*, curso, classe social, etnia, gênero). No entanto, obteve-se retorno de seis participantes na primeira etapa da pesquisa, sendo que somente dois atendiam os critérios e aceitaram participar da segunda etapa, referente a entrevista. Embora o número de estudantes pretendido não tenha sido atendido, optou-se por manter somente os dois participantes, a fim de melhor explorar o perfil de cada um.

Os estudantes que concordaram em participar da segunda etapa forneceram seus contatos preferenciais, como *e-mail* e *WhatsApp*, juntamente com suas preferências de dias e horários para serem contatados. Ambos optaram por realizar entrevistas *online*. Posteriormente, entrou-se em contato com os participantes para agendar as entrevistas.

Abaixo, no Quadro 2, apresenta-se um resumo das informações conforme preenchido no questionário pelos participantes. Destaca-se que o perfil de cada um dos participantes foi explorado no capítulo de resultados, onde será apresentado e analisado. Nomes fictícios foram adotados para preservar a identidade dos participantes.

Quadro 2 – Caracterização dos participantes

<b>Perfil</b>	<b>Lua</b>	<b>Marte</b>
Idade	26	43
Naturalidade	Anápolis/BA	São Miguel Arcanjo/SP
Etnia	Parda	Pardo
Gênero	Feminina	Indefinido
Estado civil	Solteira	Divorciado
Filhos	Não	Sim, 1
Deficiência	Autismo – Diagnosticada aos 24 anos	Deficiência Física – Adquirida aos 26 anos
Escolarização familiar	Ensino fundamental	Majoritariamente, ensino fundamental. Mãe com ensino médio. Irmãos com ensino superior.
Núcleo familiar	Mãe, avó e primos	Mãe, pai, irmãos, avó e avô
Situação socioeconômica	Classe baixa	Classe baixa
Principal renda atual	Bolsa da universidade, do Governo Federal e trabalhos informais	Auxílio do Governo
Recebe algum auxílio do governo?	Bolsa família	Auxílio saúde (INSS)
Recebe algum auxílio da universidade?	Moradia estudantil	Não
Moradia durante a graduação	República	Cedida (mora sozinho)
Cidade de residência durante a graduação	Araras/SP	Sorocaba/SP e São Miguel Arcanjo/SP
Formação da educação básica	Pública, municipal	Pública, estadual
Diplomação no ensino médio	ENEM	ENEM
Tipo de ingresso	ENEM, reserva de vaga social e escola pública	ENEM, ampla concorrência
Ano de ingresso	2018	2014
Previsão de conclusão	2026	2023
Campus	Araras/SP	Sorocaba/SP
Área do curso de graduação	Agrárias	Biológicas
Curso de graduação	Agroecologia	Ciências Biológicas
Turno do curso	Integral	Noturno
Área de atuação	Bacharel	Licenciatura
Atividades extracurriculares que participou	Coletivo PcD, CCult (Coordenadoria de Cultura), Agente comunitário...	ACIEPE's, Extensão, Semana acadêmica...

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados informados pelos participantes no questionário.

#### 5.4 ASPECTOS ÉTICOS



Conforme a Resolução n.º 510/2016 (Brasil, 2016a), específica para Ciências Humanas e Sociais, foram seguidos todos os procedimentos e cuidados éticos, de modo que, por envolver pesquisa com seres humanos, o presente trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, sendo aprovado pelo CAAE: 61129422.5.0000.5504 (Anexo A).

Foi fornecido aos participantes, via *Google Forms*, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A) no qual constava as principais informações sobre o estudo, tais como: objetivos, etapas da pesquisa, tempo estimado para conclusão, riscos e benefícios, contato da pesquisadora responsável. Ademais, assegurava o anonimato das respostas obtidas. No *Google Forms* havia um campo para ser assinalado que o participante estava ciente das informações apresentadas e se concordava ou não em participar.

Os estudantes também tiveram a opção de fornecer um *e-mail* de contato para que o TCLE fosse enviado. Foi garantido o direito à acessibilidade, atendendo às necessidades e adaptações solicitadas pelos participantes. No caso das entrevistas, os estudantes deveriam informar no questionário qualquer adaptação necessária, para que a pesquisadora responsável providenciasse. Se fosse necessário arcar com despesas, como a contratação de intérpretes de Libras, isso seria de responsabilidade da pesquisadora.

## 5.5 LOCAL

### 5.5.1 Do estudo

O local da investigação é a Universidade Federal de São Carlos, no interior do Estado de São Paulo. Além do *campus* sede, localizada na cidade de São Carlos, a UFSCar conta com outros três: Araras, Sorocaba e Lagoa do Sino – localizado na cidade de Buri. De acordo com os dados obtidos por meio da Lei de Acesso à Informação, a UFSCar contava com o total de 13.319 estudantes nos cursos de graduação presenciais matriculados no ano início do ano de 2023.

Acredita-se na importância de situar, mesmo que brevemente, acerca do contexto qual o estudo está inserido, partindo do macro [o país, a cidade] para o micro [a universidade, o estudante] a fim de promover melhor entendimento e aproximação do estudo. Diante disso, se utilizará de dados fornecidos pelos meios oficiais do governo, como o Censo Demográfico. Embora os dois participantes sejam do campus Sorocaba e

Araras, optou-se por também contextualizar Buri e São Carlos para melhor entendimento do leitor.

O órgão responsável pela realização e divulgação do Censo Demográfico do Brasil, é o IBGE. O Censo objetiva produzir informações mais precisas sobre o país e sua população, e uma de suas finalidades é a elaboração de políticas públicas específicas para as demandas do país de acordo com cada realidade. Comumente, o Censo é realizado periodicamente a cada 10 anos, no entanto, devido à pandemia da COVID-19 que atingiu o país em março de 2020 – o ano que o Censo deveria ser atualizado –, o Censo foi realizado em 2022, sendo os dados disponibilizados a partir de maio de 2023.

O Brasil é um país localizado no sul do continente americano, com extensão territorial de 8.510.417,771 km<sup>2</sup>, dividido em 5570 municípios e com uma população de 203.080.756 pessoas. O Estado de São Paulo, localizado no sudeste do país, possui 248.209 km<sup>2</sup> de extensão territorial, dividida em 645 municípios, e a população era de 44.411.238 pessoas (IBGE, 2022). É no referido estado em que se encontram os quatro campi da UFSCar.

O *campus* sede da UFSCar fica na cidade de São Carlos, localizada cerca de 240 km de distância da capital. A cidade possui 1.137 km<sup>2</sup> em extensão territorial e a população era de 254.857 (IBGE, 2022). A UFSCar foi fundada em 1968, sendo a primeira instituição federal de ensino (IFES) no interior do Estado de São Paulo. Estima-se que o *campus* possua 645 hectares de extensão, sendo 196 mil m<sup>2</sup> de área construída (UFSCar, 2018)

Estima-se que no *campus* sede sejam ofertadas vagas em 40 cursos distintos e que, atualmente, possui cerca de 8.632 estudantes matriculados<sup>27</sup>. Em relação à estrutura, consta no site institucional que o referido campus conta com

300 laboratórios, 124 salas de aula, biblioteca, ambulatório, dois teatros, nove anfiteatros, 12 auditórios, ginásio, parque esportivo, sete quadras, duas piscinas, restaurante universitário, quatro lanchonetes, 575 vagas internas de moradia estudantil, além do Hospital Universitário, da Unidade de Saúde-Escola e da Agência de Inovação (UFSCar, 2018)

O segundo *campus* da UFSCar foi na cidade de Araras, em 1991, localizada a 164 km da capital e 82 km do campus sede, a cidade possui 644.831 km<sup>2</sup> em extensão territorial e a população era de 130.866 pessoas (IBGE, 2022). Estima-se que o campus possua 2.300.000 m<sup>2</sup> de área, com 45.900 m<sup>2</sup> de área construída (UFSCar, 2018).

---

<sup>27</sup> Dados obtidos por meio da Lei de Acesso à Informação (2023).

No referido *campus* são ofertados seis cursos diferentes e, atualmente, cerca de 791 estudantes matriculados<sup>28</sup>. Em relação à estrutura, consta no site institucional que o referido *campus* possui “28 laboratórios divididos entre ensino e pesquisa, 22 salas de aulas, biblioteca, ambulatório, anfiteatro, quadra esportiva, núcleo de esportes aquáticos, restaurante universitário e lanchonete” (UFSCar, 2018).

O terceiro *campus* da Universidade foi fundado em 2005, em Sorocaba, localizada a 97 km da capital e 200 km do *campus* sede, a cidade possui 450,4 km<sup>2</sup> em extensão territorial e a população era de 723.682 pessoas (IBGE, 2022).

O *campus* tem cerca de 700 mil m<sup>2</sup> e 46.300 m<sup>2</sup> de área construída (UFSCar, 2018). São ofertadas vagas em 12 cursos, e contava com 2.690 estudantes matriculados<sup>29</sup>. Quanto à estrutura, este “possui 44 laboratórios, biblioteca, ambulatório, dois auditórios, quadra esportiva, restaurante universitário, lanchonete, 29 salas de aula e campo de futebol com pista de atletismo” (UFSCar, 2018).

O *campus* mais recente e último inaugurado pela UFSCar é o Lagoa do Sino, localizado na cidade de Buri, a cerca de 320 km do *campus* sede e 270 km da capital do Estado. A cidade possui 1.195 km<sup>2</sup> em extensão territorial e cerca de 20.250 habitantes (IBGE, 2022). O *campus* Lagoa do Sino leva esse nome devido à fazenda no qual está localizado, que se estima ter 643 *hectares*, sendo 10 mil m<sup>2</sup> de área construída da Universidade. São ofertadas vagas em cinco cursos e contava com 1.206 estudantes matriculados<sup>30</sup>. Quanto à estrutura, este possui “11 laboratórios, biblioteca, restaurante universitário, lanchonete, 13 salas de aula e ambulatório” (UFSCar, 2018).

Além do apresentado, é importante constar que a UFSCar oferta 59 cursos na pós-graduação nos diferentes campi, entre doutorado, mestrado acadêmico e mestrado profissional, além de cursos de especialização. O único *campus* que não oferta nenhum curso de pós-graduação é o da Lagoa do Sino (UFSCar, 2023b).

### 5.5.2 Da coleta

A coleta de dados via questionário se deu exclusivamente *online*, na plataforma *Google Forms*. Enquanto para as entrevistas, os participantes poderiam optar por ser

---

<sup>28</sup> Dados obtidos por meio da Lei de Acesso à Informação (2023).

<sup>29</sup> Dados obtidos por meio da Lei de Acesso à Informação (2023).

<sup>30</sup> Dados obtidos por meio da Lei de Acesso à Informação (2023).

remota, via *Google Meet* ou similares, ou presencial em local pertencente à Universidade. Ambos os participantes optaram pela participação *online*.

## 5.6 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

A presente pesquisa utilizou uma abordagem metodológica que integrou o uso de questionários e entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados, permitindo uma investigação mais abrangente e aprofundada sobre o tema em questão. Conforme descrito abaixo.

### 5.6.1 Questionário

O questionário tinha como único objetivo a verificação de participantes dentro dos critérios pré-estabelecidos, nesse sentido, poderia ter sido um formulário, entretanto, de acordo com Lakatos e Marconi (2003), o formulário tem como principal característica o fato de ser preenchido na presença do pesquisador.

Por tratar-se de uma pesquisa de ampla divulgação e *campi*, optou-se por questionário, pois acredita-se ser o meio que poderia atingir mais pessoas do público-alvo. Para as autoras, entre as principais vantagens estão as respostas mais rápidas e mais precisas, além de mais tempo para responder e em horário mais propício; enquanto desvantagem está a baixa devolutiva dos mesmos.

O questionário foi elaborado via *Google Forms*, ferramenta gratuita disponibilizado pelo *Google* para quem possui conta *Gmail*. Foi composto por uma média de 55 questões<sup>31</sup> e dividido em quatro partes: I) caracterização do participante; II) vínculo a universidade; III) perfil familiar e, IV) indicadores sociais

O tempo estimado para a conclusão e envio das respostas foi de 30 minutos. O *link* com o questionário ficou aberto para resposta de 13/02/2023 a 15/05/2023 e todas as respostas permanecem arquivadas no *e-mail* e em documento *Excel* para eventuais consultas.

### 5.6.2 Entrevista

---

<sup>31</sup> Questionário elaborado com base no documento utilizado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisa em Direito à Educação - Educação Especial/UFSCar. Acesso ao grupo: <https://www.nepedees.ufscar.br/front-page>.

Lakatos e Marconi (2003) discutem sobre a entrevista como um instrumento de excelência da investigação social, que tem como principal objetivo a coleta de informações de maneira imediata sobre determinado tema.

Para esta investigação, optou-se pela entrevista semiestruturada que parte de questionamentos básicos e que vão se modificando segundo as respostas do entrevistado, assim, permite o direcionamento e melhor aprofundamento das questões a serem respondidas para a pesquisa (Triviños, 1987; Lakatos, Marconi, 2003).

O roteiro de entrevista era composto por uma média de 27 perguntas, sendo dividido em três eixos, sendo eles: perfil pessoal; contexto familiar; contexto acadêmico e contexto acadêmico durante a pandemia (2020 – 2022).

As entrevistas foram conduzidas pela pesquisadora responsável a partir de um roteiro pré-estabelecido e gravadas com o consentimento dos participantes para posterior transcrição na íntegra e literal para o *Word, software* disponibilizado pela *Microsoft*.

As entrevistas ocorreram em junho de 2023 via *Google Meet* e duraram entre 1h e 1:30h, sendo uma na parte da tarde e outra à noite. Os *links* para as entrevistas foram enviados via *WhatsApp*, meia hora antes do horário agendado. Por ocorrerem *online*, as entrevistas foram interrompidas por terceiros e/ou por falha de conexão de internet.

Por utilizar-se do *e-mail* institucional fornecido pela UFSCar a plataforma do *Google Meet* permite que as chamadas sejam gravadas sem tempo máximo para utilização do *link* gerado e, posteriormente, envia a gravação via *e-mail* e permite que seja baixado para o computador para armazenamento.

Quanto à transcrição das entrevistas, esta foi realizada de forma literal, respeitando a individualidade da fala dos participantes. Após, o material foi impresso e foi se utilizando de cores distintas para melhor identificação dos eixos abordados. Com o material colorido, foi organizado os enxertos que fossem respondendo aos objetivos de pesquisa propostos.

## 6. RESULTADOS E DISCUSSÕES DOS DADOS

Os resultados foram divididos em quatro eixos: I) caracterização dos participantes; II) contexto acadêmico; III) atividades extracurriculares, IV) considerações sobre a Universidade na vida dos participantes.

Para os enxertos das falas da participante, optou-se pelo recuo de parágrafo em 3 e fonte 11. Os itálicos simbolizam quando os participantes utilizaram um tom que dava ênfase para aquilo; em negrito o que acreditou-se ter maior destaque na fala dos sujeitos. A fala dos participantes foram transcritas de maneira literal.

Antes de adentrar aos resultados, faz-se necessário evidenciar que cada campi da UFSCar vive uma realidade distinta e, apesar disso, há somente um PDI formulado para a Instituição e não há recortes para cada um dos quatro campi. Ao que tange os estudantes com deficiência nos cursos de graduação, o documento se pauta somente nas normativas federais para prover acessibilidade física, bolsas de auxílio, reserva de vagas e atendimento pedagógico especializado.

A UFSCar não conta com um núcleo de acessibilidade específico para às demandas dos estudantes com deficiência, mas sim com a SAADE que é voltada para às questões de diversidade de gênero, relações étnico-raciais e inclusão e acessibilidade.

O referido setor tem como objetivo ser um espaço para formulação de propostas que contemple as diferenças e diversidades da comunidade universitária é composto por três coordenadorias, sendo elas: Coordenadoria de Gênero e Diversidade, Coordenadoria de Inclusão e Direitos Humanos e Coordenadoria de Relações Étnico-Raciais (UFSCar, 2022). No site institucional da Secretaria, não foram encontrados quaisquer documentos que abordem especificamente sobre esses estudantes.

### 6.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

#### 6.1.1 Participante I – Lua

Lua é uma mulher cisgênero de 26 anos, solteira, considera-se parda e é natural de Eunápolis, na Bahia. Lua havia precisado remarcar uma vez devido a contratemplos no trabalho e, no dia da realização da entrevista, se atrasou alguns minutos devido ao mesmo fator. Fez a entrevista pelo celular, em seu quarto, e algumas vezes foi interrompida pelas colegas de apartamento.

Lua é autista e diagnosticada aos 24 anos. Cresceu em uma família de classe baixa, onde o núcleo familiar principal possuía ensino fundamental, sendo composto pela mãe, a avó e primos. Sempre estudou em escolas públicas municipais, e durante a sua vida escolar reprovou três vezes.

Segundo a entrevistada, as reprovações aconteceram em situações em que ela trocou de escola, podendo ter sido um dos fatores que a prejudicou. A estudante concluiu o seu ensino médio em 2015, através do ENEM. Também durante a sua vida escolar, a entrevistada relata ter sofrido constantemente por *bullying* de seus colegas.

A entrevistada chegou a, ainda durante o ensino médio, iniciar seus estudos no Técnico em Agropecuária, não chegando a finalizar o curso. Em 2016, iniciou o curso de Graduação em Agronomia em uma universidade de Minas Gerais, deixando a referida formação pois, em 2018, aprovada, via reserva de vagas social e de escola pública, no curso de Bacharel em Agroecologia – sua primeira opção de curso – da UFSCar, *campus* Araras, onde reside desde então em repúblicas com o auxílio financeiro da Universidade.

O interesse de Lua pelas áreas biológicas, conforme visto no relato anterior, vem desde a educação básica. Mais especificamente, tratando sobre a agroecologia, destaca-se o seu interesse em “bem-estar entre natureza e sociedade”, que surgiu no contexto qual ela residia. A entrevistada destaca que:

[...] eu sempre tive uma consciência política muito forte [...] e aí um dia eu fui numa palestra do MST [...] e aí o **MST começou a falar sobre como que funcionava o solo, os recursos naturais, as questões ambientais, eles mostraram referências [...] começou a fazer muito sentido, porque eu era uma pessoa pobre, eu era uma pessoa que comia da agricultura familiar, e tudo pra mim falou, cara, é isso que eu quero fazer da minha vida, tipo, é isso. [...]**

Como pode-se notar, o contexto vivenciado pela estudante influenciou nas suas escolhas acadêmicas-profissionais, sendo perceptível sobre como o macro se relaciona com o micro. Lua relata que o apoio da sua família foi limitado a palavras de incentivo, sem muitas atitudes práticas, o que pode ocorrer, até mesmo, por falta de conhecimento sobre o tema:

Eu sempre fui curiosa, eu queria entender o mundo, eu queria viajar pra lua, eu queria fazer tudo. Tipo, meu sonho era ser cientista, então a vontade de ir embora da Bahia pra estudar veio 100% de mim, nunca veio deles [da família]. **O que meu pai fez, a minha mãe fez, de apoio, foi mandar eu estudar, só, eles são leigos nessas coisas.**

Para Lua, um dos fatores que a colocam em situação de atraso nas disciplinas do curso é a necessidade de conciliar os estudos com trabalho remunerado. Dependendo de trabalhos informais para complementar a renda provida de auxílios do Governo Federal e da UFSCar, Lua enfrenta o desafio de equilibrar as exigências acadêmicas com as responsabilidades financeiras. Essa situação é agravada pelo fato de não contar com nenhum suporte financeiro da família, o que a coloca em uma posição de maior vulnerabilidade econômica.

E aí, eu trabalho à noite, né, eu trabalho das 6 horas da noite até 11 e meia da noite, às vezes eu trabalho das 6 até 1 hora da manhã, em hamburgueria e etc. Trabalhei a minha vida inteira [...] já passei por muita coisa absurda, maneira que eu não sei nem explicar. Assim, **já fui xingada de retardada nos meus trabalhos. É... E foi quando eu já tinha recebido meu laudo.** [...] E aí, atualmente [...] eu estou fazendo dinheiro, literalmente, conversando com pessoas na internet, [...] está gerando uma renda e está sendo incrível, não tem como falar que não, eu nunca passei por isso na minha vida.

[...] Eu acho que é um, tipo...É uma falha da sociedade. Não vou ficar falando, que, tipo “vou ficar mamando nas teta do governo e a coisa toda”. Mas eu acredito muito em reparação histórica, em responsabilidade social. **Então se você tem uma pessoa autista, que é universitária, que é nordestina imigrante em São Paulo, e ela está vivendo a vida, se expondo na internet, expondo a sua saúde mental a este tipo de situação alguma coisa está errada,** então... [...] tipo, eu nunca consegui pagar o aluguel sem ta atrasada como eu tô conseguindo ultimamente e pagar minhas contas, tirar meu nome do SPC, gente, isso ta incrível...

É importante observar, ainda, que Lua não contou com diagnóstico desde a infância. A entrevistada se descobriu autista durante a pandemia da Covid-19, na fase adulta, em um contexto de isolamento extremo, quando viu a necessidade de buscar acompanhamento com psicólogo da Universidade e foi encaminhada para a neuropsicóloga do Sistema Único de Saúde (SUS).

Hoje em dia, além do psicólogo da UFSCar, a estudante faz acompanhamento com a psiquiatra no SUS e com uma psicopedagoga particular, paga por ela. Lua relata que toma medicamentos controlados para as questões psicológicas, como depressão, ansiedade e fobia social, e que os medicamentos também influenciam na questão de não conseguir chegar em aula no horário. Além disso, a estudante relata a sobrecarga de trabalho para conseguir se manter financeiramente.

**Eu tomo remédio forte, às vezes eu não consigo acordar por 15 horas.** [...] eu tenho minhas questões particulares em relação a dinheiro, eu sou muito pobre [risos] [...] então eu trabalho muito, às vezes eu não consigo me comprometer em chegar na aula no horário certo, em estar bem da



**saúde**, então tem dias que eu tenho fobia social, que eu não saio de casa por duas semanas, então, assim, é, **o meu índice de falta é muito alto** [...]

Diante do relato de Lua, é possível perceber as relações externas à Universidade intrínsecas ao processo acadêmico, uma vez que não é possível separar as demandas emocionais e financeiras dos estudos. A principal renda da estudante provém do Bolsa Família, do Governo Federal<sup>32</sup>, e de Bolsa Moradia<sup>33</sup>, fornecida pela UFSCar.

Assim, além das questões de saúde, os desdobramentos que a estudante necessita realizar em prol de conciliar o trabalho com o curso, que é integral, estão potencialmente envolvidos com o índice de faltas que a acadêmica relata.

### 6.1.2 Participante II – Marte

Marte é um homem cisgênero que se identifica como gênero indefinido, estava com 43 anos, considera-se pardo e nasceu em São Miguel Arcanjo, no Estado de São Paulo. Marte realizou a entrevista pelo celular, porém a conexão estava instável e ambas as câmeras precisaram permanecer desligadas a fim de que a entrevista ocorresse com menos falhas. De acordo com Marte, por residir em região rural, a conexão costuma ser sempre ruim, pois depende de internet discada.

Marte possui deficiência física, adquirida aos 26 anos por meio de um acidente enquanto trabalhava como autônomo. Cresceu em uma família de classe baixa, onde o núcleo familiar principal possuía ensino fundamental e a mãe com ensino médio, sendo composto pela mãe, pai, irmãos, avô e avó.

Marte sempre estudou em escolas públicas estaduais, considera que sua escolarização foi um período tranquilo, porém interrompeu os estudos antes de concluir o ensino médio, tendo concluído os estudos da educação básica aos 22 anos, via ENEM e já com a pretensão de ingressar na Educação Superior. Por essa razão, estudava no seu tempo livre com materiais de cursinho que tinha acesso, com planos de ingressar no curso de engenharia.

O entrevistado preferiu não aprofundar nas questões do acidente e do processo de aceitação/adaptação enquanto uma pessoa com deficiência. Relatou que foi o acidente que também o provocou a mudar de área de interesse, até mesmo pelo processo de reabilitação.

---

<sup>32</sup> Cerca de R\$458,00, na época da entrevista.

<sup>33</sup> R\$350,00, na época da entrevista.

Eu tive um acidente de trabalho em 2007. Nesse período, eu estava com 26 anos. Eu tinha muito interesse de voltar a estudar depois do acidente [...] Eu queria fazer engenharia, mas **eu consegui o curso de biologia, para me aproximar mais dos termos que estavam acontecendo comigo.** Medicamentos, farmácia, médico, corpo, fisiologia. Eu entrei no curso de licenciatura em biologia, que era o mais viável, mais recente naquela época.

Eu já estava com 4 anos de reabilitação, passado por muitos períodos de isolamento, de reabilitação física e adequação. **Eu tive que aprender uma nova vida** [...] Foi esse o motivo de eu iniciar, permanecer e insistir até agora, passados por várias coisas.

Antes de ingressar no curso de Licenciatura em Biologia na UFSCar, Marte estudou no Instituto Federal do Paraná (IFPR) em 2011, na cidade de Palmas, aproximadamente a 670 km da cidade onde residia. A escolha pela Instituição se deu principalmente por acreditar, através da pesquisa no *site* institucional, que seria um ambiente com mais acessibilidade e inclusão.

No entanto, Marte relata que não foi o que encontrou ao chegar lá, pois nem mesmo o laboratório de prática era acessível à sua cadeira de rodas e, diante de diversas barreiras físicas e atitudinais, com a distância do apoio familiar, optou por se transferir para UFSCar Sorocaba, em 2014. Para UFSCar, Marte se locomovia diariamente cerca de 130 km com carro próprio. Chegou a tentar o veículo disponibilizado pela prefeitura de São Miguel do Arcaño, porém os transportes não possuíam adaptação necessária, e a prefeitura auxiliava com ajuda de custos em dinheiro.

Diante das diversas barreiras que encontrava, como troca de curso e por ter precisado trancar o curso algumas vezes devido às condições de saúde, Marte precisou solicitar mais tempo para concluir a graduação. No período da entrevista, estava trabalhando na finalização do seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Em relação ao apoio familiar, Marte relata ter encontrado um pouco mais de resistência quando decidiu mudar-se para outro estado, devido às preocupações por estar em uma cidade onde não conhecia ninguém. Afirmo ter se mantido firme na decisão e, por fim, ter recebido apoio familiar, principalmente da mãe. Durante todo o período da graduação, a principal fonte de renda de Marte era provida através de auxílios do Governo Federal. Atualmente, o único acompanhamento profissional que Marte realiza é com a psicóloga do *campus*.

Diante do relato de Marte, assim como no de Lua, é perceptível as relações externas à Universidade intrínsecas ao processo acadêmico, até mesmo na escolha de curso.

Destaca-se o perfil socioeconômico de ambos os participantes, que são oriundos de famílias de classe baixa e qual a renda financeira provém principalmente de auxílios do Governo Federal. Martins (1997) reflete sobre como, na sociedade capitalista, ocorre uma “reinclusão”, isto é, o sujeito é reincluído economicamente o suficiente para consumir, quando muito, para sobreviver, mas nunca para se reintegrar socialmente. Há, portanto, uma inclusão delimitada da pessoa pobre dos lugares onde ela pode acessar.

## 6.2 CONTEXTO ACADÊMICO

### 6.2.1 Processo de adaptação

Em relação à adaptação a cidade e ao curso, Lua relata que foi um processo tranquilo e divertido, pelo menos no começo. Em relação ao curso, não relata grandes dificuldades de adaptação e, por residir com pessoas que também eram da UFSCar e até mesmo do seu curso, pode ter auxiliado nesse processo.

Destaca que residir em república pode ter sido um fator determinante para o seu desenvolvimento social, até mesmo pela organização da moradia, que se dá de forma hierarquizada e com distribuição de tarefas. Assim, é possível identificar os impulsos recebidos em prol de que ela se tornasse mais sociável, evidenciando o ambiente acadêmico como um local de desenvolvimento interpessoal e de habilidades sociais.

Já para Marte o processo de adaptação e a cidade foi um pouco mais tranquilo, devido a sua experiência anterior vivida no IFPR. Mesmo tendo ficado com a grade desregular devido à transferência e frequentando mais de duas turmas, relata ter encontrado menos barreiras atitudinais e físicas no *campus* da UFSCar/Sorocaba, o que facilitou a sua adaptação. Entretanto, Marte precisou percorrer, quase que diariamente, cerca de 130 km para chegar até a Universidade, o que pode ou não ter interferido até mesmo na sua disposição física.

Embora Marte não tenha especificado sobre não residir nas moradias estudantis fornecidas pela UFSCar, evidencia-se que não foram encontradas informações acerca de haver acessibilidade física nas moradias e suas dependências. Os únicos campi que possuem moradias próprias são em São Carlos e Sorocaba, sendo que as desta última ficam localizadas em cidades próximas. Os campi da Lagoa do Sino e de Araras contam exclusivamente com a Bolsa-Moradia em Espécie, que serve como ajuda de custos nas despesas.

As regras e critérios para o acesso às moradias e bolsas são definidas de acordo com o edital em vigência, isto é, reformulado a cada ano ou bimestre, sendo o principal critério os dados socioeconômicos de cada estudante.

A lógica do estudante só poder estar incluído no acesso às bolsas e às próprias moradias estudantis quase que exclusivamente pelo critério dos dados socioeconômicos reforça o posicionamento adotado por Martins (2008), ao abordar que é o próprio sistema econômico, que gera problemas agravantes, que cria e distribui os benefícios. Logo, é o sistema quem exclui para poder incluir.

### 6.2.2 Ensino remoto

Em relação ao ensino remoto, que na UFSCar durou de 2020 ao primeiro semestre de 2022, Lua relata que teve uma experiência inicialmente difícil, mas ao longo do tempo percebeu que se adaptava melhor ao ambiente *online* – levanta-se a hipótese de que essa adaptação tenha sido facilitada pela redução do contato direto com pessoas, barulhos e estímulos sensoriais excessivos.

Por outro lado, Marte encontrou na modalidade remota uma maior praticidade, pois não precisava lidar com as questões de acessibilidade física que enfrentava no ambiente universitário e que em casa lhe era garantido. No entanto, Marte também sentiu falta da interação social e do “campo de luta” que é a Universidade.

Em relação às condições de acesso para assistir às aulas remotamente, Lua destaca que antes não possuía *notebook* e conseguiu adquirir um por meio dos auxílios fornecidos pela Universidade. Marte, por sua vez, recebeu auxílio para melhorar o *notebook* que já possuía, mas enfrentou dificuldades com a qualidade da conexão à internet, que era discada e nem sempre estava disponível com boa qualidade.

Quanto ao retorno ao ensino presencial e estabilização do “novo normal” pós-pandemia, Marte não destacou pontos positivos ou negativos, enquanto Lua expressou perspectivas negativas em relação à falta de adaptação ao novo cenário.

[...] Eu *tava* indo pra faculdade pelo menos uma vez na semana pra me adaptar com o lugar, pra eu não ficar em choque quando todo mundo voltasse [...] **o professor falando que não podia fazer adaptação pra mim em sala de aula porque seria injusto com o resto da turma**, porque no regimento não obrigava o professor a fazer isso.

As universidades brasileiras retomaram às aulas presenciais gradualmente no ano de 2022, usando como métrica os índices de vacinação e a diminuição de casos de COVID-19 no país e regionalmente.

Assim, é muito recente prever quais foram os impactos que o distanciamento social provocou em estudantes que já estavam na graduação, assim como os que estavam finalizando o ensino médio e pretendiam ingressar.

Faz-se necessário refletir sobre quais foram as dificuldades e as mudanças vivenciadas pelos discentes e percebidas pelos docentes, e quais foram (e se existiram) as medidas adotadas pelas IES para o retorno presencial. Ademais, destaca-se também o caso específico de Lua, sendo uma acadêmica que já apresentava conflitos sociais antes mesmo do distanciamento social, e que realiza tratamento para fobia social.

### **6.2.3 Apoio acadêmico**

Os dois entrevistados relatam não ter tido apoio acadêmico fornecido pela Universidade. No caso de Marte, as principais demandas são físicas e, para facilitar o processo, e acaba sempre se antecipando e enviando *e-mail* aos professores e para a coordenação. Assim, suas aulas sempre foram em salas localizadas no térreo. Também destaca que houvera inúmeras visitas de campo impossibilitado de participar e, em muitas das quais participou, porém, necessitou de auxílio dos colegas para se locomover.

O fato de Marte ter suas aulas somente no térreo e não poder participar de todas as visitas de campo são fatores que, por um lado, facilita o processo burocrático de participação e, por outro, é um modo de excluí-lo, visto que não é Marte quem decide por si só quais pesquisas de campo participa, tampouco lhe é oportunizado ter aulas em salas de andares distintos.

Em um levantamento bibliográfico recente, Silva (2023) indica que grande parte dos estudos tratam de acessibilidades arquitetônicas e urbanísticas na rede básica de ensino, sendo poucos os que focam nas IES, sejam públicas ou privadas. Nesse sentido, o autor reitera a importância de melhor aprofundar a temática e, ainda, do papel que as instituições possuem em garantir políticas de diversos modos de promoção da acessibilidade.

Em contrapartida, Lua que não necessita de acessibilidade arquitetônica, também não foi atendida ao solicitar apoio acadêmico após receber o diagnóstico:

Eu e a Universidade é um caso sério [risos] assim, eu tava no ENPE<sup>34</sup> durante a pandemia e eu descobri o autismo. [...] e eu fui repassar isso pra coordenação de curso, que o [nome do psicólogo] me aconselhou. Chegando na coordenação de curso eles falaram o que era pra eu fazer com a pedagoga e com a SAADE [...] Chegando lá eles não tinham consciência, assim, do que fazer de verdade. [...] Só que tem coisas que a universidade, ela não tava preparada de fato. Primeiro a SAADE é só uma secretaria [...] **o que elas tinham ideia era a diversidade de gênero e não sei o que, não sei o que, enfim, coisas generalistas, sabe?!**

[...] **Apoio acadêmico da UFSCar, que eu deveria ter um monitor comigo, ou pelo menos quando eu precisasse, não tem. Nunca houve possibilidade.** [...] É, eu e o professor tentando se matar pra ver como que a gente vai fazer de uma forma legal e segura pra dentro da UFSCar que as coisas aconteçam, sabe? [...] A coordenação não interfere e eles não sabem como lidar [...] **Teve muito professor que teve paciência e teve a boa vontade de falar “não, tudo bem, eu não tenho capacitação, mas a gente aprende junto”.**

Embora Lua evidencie a presença de professores cooperativos que buscam auxiliar nas demandas acadêmicas da estudante, ela também relata episódios de exposição na frente dos demais colegas

E aí, uma das coisas que têm sido mais humilhantes pra pessoa com deficiência, principalmente pro autista, é o fato de que  **você tem que chegar em cada professor e explicar todo semestre, professor, eu sou autista, tô com dificuldade nisso**, porque eles [a coordenação] não fazem o básico. E quando eles fazem, eles mandam os documentos pros professores, e tipo, [palavrão], se vira aí, professor. Então é muito difícil a gente também cobrar dos professores, porque os professores não têm capacitação. [...] E teve muito aluno [...] que tem que ir lá no constrangimento de falar com o professor, ou o professor comentar, **“não é fulano que você é autista?” Tipo, no meio da sala, sabe?** Então tem umas coisas que é muito feia, assim, e é muito difícil cobrar, porque todos os campi são muito grandes, a instituição é imensa, e... E a gente meio que tá fazendo o nosso melhor, assim.

O relato de Lua demonstra que ela se sente constrangida com a exposição que diz ter vivenciado com alguns professores. Demonstra, ainda, sentir falta de um contato que fosse melhor articulado entre coordenação de curso, professores e SAADE, assim como de um núcleo mais direcionado para as demandas específicas de estudantes com deficiência. No relato de ambos os participantes é possível evidenciar problemas estruturais que são da própria Universidade, como as barreiras físicas evidenciadas por Marte ou a falta de formação adequada aos professores evidenciada por Lua.

---

<sup>34</sup> Ensino Não Presencial Emergencial.

Em relação às barreiras físicas, essas demandam uma reorganização estrutural maior e até mesmo financiamento, não sendo de responsabilidade somente da Instituição, mas também de órgãos competentes no financiamento e mantimento desses locais, como o repasse de verbas que deve ocorrer pelo Governo Federal.

Quanto a formação de professores, esse é um problema que já vêm sendo indicado por pesquisadores (Castro; Almeida, 2014; Furlan *et al.*, 2020; Silva; Medeiros; Carvalho; Peixoto, 2022) e que, para além da pré-disposição dos professores em realizar atualizações, cabe também às instituições organizar momentos de caráter formativo, bem como o tempo hábil para que os docentes possam se qualificar.

Para Melo e colaboradores (2019) faz-se necessário utilizar o materialismo histórico-dialético para analisar a inclusão escolar, pois, ao considerar o sujeito em seu contexto histórico e social, se pode compreender a perpetuação de práticas discriminatórias, excludentes e preconceituosas por parte de toda a comunidade acadêmica. Para tanto, seria necessário que cada um reconhecesse seus próprios limites e equívocos em prol de mudanças.

Apesar de atitudes isoladas não resolverem problemas estruturais, as pequenas ações podem contribuir de modo a serem facilitadores que diminuam as barreiras, como indicado nas pesquisas Ciantelli e Leite (2016) e de Dantas (2017). Nessa perspectiva, uma orientação para os professores juntamente a uma equipe que trata especificamente dos estudantes com deficiência poderia ser um dos auxílios.

### 6.3 ATIVIDADES EXTRACURRICULARES

Primeiramente, cabe evidenciar que Lua participou de diversas atividades ao longo de seu percurso formativo. Entre às quais, ela destaca: bolsista de extensão na coordenação de cultura e acessibilidade; empresa júnior; coletivos políticos; monitoria; grupo de estudos; grupo de leituras; grupos artísticos de música, dança e bateria; aulas de origami, entre outros. Lua ainda diz que:

Eu moro em república, que eu também considero uma questão de extensão, porque a cidade não dá lazer. **E esse lazer e a cultura que a gente tem em Araras.**

Nesse sentido, Garrido e Mercuri (2013) abordam especificamente sobre o contexto de moradia estudantil como um espaço de formação.

Para as autoras, esses locais não devem ser vistos somente como um alojamento, mas também como um espaço que possui expressivo impacto na vida do estudante-morador, na formação acadêmica e pessoal, principalmente por propiciarem a convivência direta e diária com pessoas muito distintas.

Por sua vez, Marte destacou participação em Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPEs), atividades de extensão, cursos livres, semana acadêmica, participação no Diretório Central dos Estudantes (DCE), participação na Comissão Assessora de Acessibilidade e em Grupo de Estudo e Pesquisa.

Assim, é possível perceber que ambos os participantes exploraram diversas atividades extracurriculares fornecidas pela UFSCar, algumas com pouca relação com a área de atuação, outras mais; algumas com finalidade acadêmica, outras mais ao gosto pessoal e assim por diante. Nota-se que, devido à variedade de atividades listas, podem ter sido muitas motivações para cada um terem escolhido determinadas atividades.

No Projeto Político Pedagógico do Curso de Agroecologia têm-se que:

Artigo 4º. As Atividades Complementares **compreenderão atividades de cunho acadêmico, científico e cultural** que fazem parte da vida escolar do estudante universitário e que estão relacionadas **com o exercício de sua futura profissão previstas no currículo do Curso. São consideradas relevantes à formação profissional do aluno**, mas não se enquadram na definição anterior de disciplina (UFSCar, 2009, p. 84, grifo próprio).

Para tanto, as atividades serão aceitas quando relacionadas ao exercício da profissão, sejam elas de caráter científico ou cultural. Na seção seguinte, o documento menciona quais atividades serão aceitas como complementares. Entre as atividades destacadas por Lua, somente três estão explicitamente aceitas: atividades de extensão, monitorias e grupo de estudos (UFSCar, 2009).

Enquanto no Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas consta:

2.3. Atividades Complementares: correspondem **a atividades de caráter acadêmico-científico-culturais** que não estão compreendidas no desenvolvimento regular das disciplinas do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e **que permitirão o enriquecimento didático, curricular, científico e cultural, podendo ser realizadas em contextos sociais variados e situações não formais de ensino e aprendizagem** (UFSCar, 2008, p. 9, grifo próprio).



Assim, o referido documento é mais abrangente ao não delimitar somente atividades relacionadas a formação profissional. Ao mencionar quais atividades são tidas como complementares sendo realizadas por Marte consta: participação em eventos científicos, atividades de extensão e ACIEPEs (UFSCar, 2008).

Portanto, em ambos os documentos, mesmo que conste que atividades culturais serão aceitas como complementares, na seção que descreve quais atividades são aceitas, não consta nenhuma específica sobre cultura, tais como dança ou música. No documento do curso de Agroecologia, se encontra delimitado que palestras e cursos poderão ser aceitos, porém, somente quando na própria área do curso; já no documento do curso de Ciências Biológicas não consta nada específico sobre as atividades citadas.

O próprio Regime Geral dos Cursos de Graduação da UFSCar (2016b) prevê a formação profissional e cultural dos acadêmicos, compreendendo as atividades complementares como meio de enriquecer a formação científica, pessoal e cultural, ao passo que se desenvolva valores e hábitos para a colaboração do trabalho em equipe.

Dessarte, há uma contradição nos próprios documentos que entendem as atividades culturais enquanto formação plena do estudante, mas não as consideram de forma específica nos regulamentos dos cursos.

### **6.3.1 Condições de acesso às atividades extracurriculares**

Em relação ao acesso à informação sobre às atividades extracurriculares, ambos participantes relatam que ficaram sabendo tanto a convite de professores, quanto por meio digitais enquanto buscavam por tais atividades.

Marte priorizou atividades que pudessem ser feitas remotamente, uma vez que a locomoção e o espaço físico onde determinada atividade ocorreria poderia se tornar uma barreira, evidenciando sempre em sua fala as barreiras arquitetônicas do *Campus*.

Anteriormente, em 2017, Marte relata que até tentou participar da prática de esportes adaptados na pista de atletismo, mas foi impedido por algum motivo que nunca foi lhe esclarecido, alegando divergências com professores de outra área.

Em relação ao processo de inscrição nas atividades, Lua relata certa insatisfação, visto as exigências e o modo como ocorrem tais processos:

Pra mim, a seleção sempre foi uma desgraça, porque pra mim não faz sentido... Porque você selecionar uma pessoa por competência, ok, importante [...] Então, são coisas que as pessoas geralmente buscam, assim, na pessoa, e currículo, etc. E tipo assim, ok, **eu tenho potencial, mas eu não tenho tudo isso, não, por questões, né, particulares. E aí, quando você fala as suas questões particulares, psicológicas, etc., eles nem te dão retorno.** Então, é bem difícil, **às vezes eu escondo**, aí eu falo umas coisas lá que eles gostam, porque eles não querem trabalho.

[...] Então, é bem difícil. As pessoas não querem lidar com a situação, então eu não falo, então, isso começa já pelo questionário, porque pelo questionário, muitos questionários desse tipo de situação, **eles colocam assim, é, experiências, não sei o quê, não sei o que, não sei o que lá, tipo, muito fechado. E aí eles não colocam, escreva uma carta de por que você tá querendo aqui, nada do tipo, entende? Então, isso pra mim, questionários são péssimos, completamente ridículos, só funciona quando realmente é muito bem-feito.**

Para a estudante, os questionários são excludentes ao considerarem prioritariamente o desempenho acadêmico e, nessa perspectiva, tem-se a hipótese sobre como esse meio de seleção pode ser um dos responsáveis pelo baixo índice de estudantes que participavam de atividades extracurriculares no Censo de 2019.

Tem-se a hipótese de que priorizar o desempenho acadêmico para se ter um bom rendimento é também uma das dificuldades enfrentadas pelos estudantes que precisam conciliar estudos, trabalho e afazeres domésticos, realidade comum dos estudantes oriundos de baixa renda, sendo assim, os aspectos socioeconômicos dos estudantes teriam mais relação com a prevalência de baixo índice acadêmico e, portanto, não sendo diretamente relacionado às condições enquanto pessoa com deficiência.

Como indicado na pesquisa de J. Silva (2014), os estudantes com deficiência comumente têm sua capacidade questionada. No relato da estudante é perceptível que, em muitas ocasiões, ela prefere omitir o diagnóstico a fim de evitar capacitismo e/ou questões associadas às demandas psicológicas, além de acreditar que os modelos de questionário buscam beneficiar somente por desempenho acadêmico e experiência, não pela motivação dos graduandos em participar da atividade.

A discriminação pode ser um dos fatores que gera o sentimento de inferioridade e, conseqüentemente, baixa autoestima, assim, são as conseqüências sociais que podem ir traçando o destino de um indivíduo, não a deficiência em si – as oportunidades que lhe são dadas ou não, com base exclusivamente na deficiência. Vigotski (1997) defendia que não é a deficiência que define a personalidade, e que esta será orientada pelas exigências do seu ser social.

Lua ainda relata que “*alguns raros editais têm cota*” e mesmo neles, ela prefere omitir o diagnóstico. Como evidenciado anteriormente, não há normativas federais que abordem acerca da cota de acesso para minorias em atividades extracurriculares e, ao pesquisar no *site* da instituição<sup>35</sup>, também não foi encontrada normativa institucional acerca disso. A hipótese que se tem é que consistem em atividades nas quais os professores decidem estabelecer em edital a reserva de vagas para determinadas minorias.

A pesquisa de Alves (2019) relata acerca de uma estudante com deficiência física que foi impedida de participar do processo de seleção de monitora, sob a justificativa da falta de um profissional de apoio. No caso relatado, a estudante teria direito à reserva de vagas e ainda possuía bom rendimento acadêmico.

Evidencia-se que, para além da reserva de vagas de acesso às atividades, é necessário que haja estrutura e condições que possibilitem a participação efetiva dos estudantes com deficiência, de modo que as especificidades desses indivíduos seja atendida e promova uma participação plena destes.

Em relação a motivação para participar das atividades extracurriculares, os participantes tiveram seus impulsos de lugares distintos. Para Marte, foi para cumprir a carga horária de atividades complementares exigida pelo curso, aliando a obrigação às áreas de interesse prévio.

Já para Lua, a participação nas atividades extracurriculares ofertadas pela Universidade tem a ver com a valorização do espaço e do ambiente. Além de tais aspectos, quando questionada acerca das motivações para participar das atividades, Lua destaca outros aspectos motivacionais: emocionais e da própria formação – não só acadêmica.

**A raiva. Os meus sentimentos de indignação e o meu sentimento de responsabilidade social.** Eu acredito, é o que eu falo sempre, eu acredito que eu preciso voltar isso de alguma forma, eu sei que eu sou um gasto, politicamente falando, financeiramente falando para o governo, e eu tenho um senso de justiça e honra muito forte. Então, **eu gosto da sensação de saber que eu estou fazendo meu papel... Ou então eu faço para que fazer com que isso continue aqui, vivo, pro futuro. [...]**

[...] Eu queria aproveitar de tudo do meu momento, queria aproveitar o máximo possível pra conhecer e saber falar sobre aquilo e saber compreender e ter opinião. Tipo, **basicamente me formar mesmo** assim,

---

<sup>35</sup> Busca realizada em junho de 2023, no *site* da Pró-Reitoria de Graduação que engloba as seguintes atividades: extensão, pesquisa e monitoria.

entender, tipo, como funciona, porque eu sou curiosa. Algumas coisas me interessam mais, outras não me interessam tanto. Tipo, por exemplo, hm, teve aqui uma atividade extracurricular, que era pra lidar com experimentação de bebidas e alimentos orgânicos, eu não quis, porque eu tenho seletividade alimentar, então não me interessei, mas tem coisas aleatórias que eu já me interessei. Então é muito relativo, assim, depende muito. **É um conjunto de coisas que me desperta interesse.**

Vigotski (1991) compreendia que os sentimentos, tais como os pensamentos, são moldados pelo contexto social-histórico qual se está inserido, e que estes vão se transformando ao passo que o indivíduo se desenvolve e se integra a essa sociedade. Nesse sentido, compreende-se que os sentimentos vão se transformando conforme entramos em contato com a realidade.

Por exemplo, a raiva pode radicalizar alguém a partir de insatisfações com aspectos já existentes, como um conservador pode se radicalizar ao ter contato com coisas que acredita ser “o fim da família tradicional”; ao passo que um progressista pode se radicalizar ao ter contato com injustiças sociais.

Para Lua, o sentimento de raiva e de responsabilidade social motivou com que ela fundasse um coletivo de pessoas com deficiência, a fim de que esses estudantes pudessem se juntar e propor diálogos em prol de melhorias com os setores da Universidade, e que essas ações ainda existam no futuro. Lua ainda destaca sobre a escolha das atividades extracurriculares enquanto possibilidade de formação, de propiciar aquisição de conhecimentos e do desenvolvimento da própria opinião acerca dos temas.

Dessarte, é possível inferir que as condições de acesso às atividades dos participantes foram motivadas por diferentes meios, e que cabe às IES proverem acessos diversificados, para que mais estudantes integrem as atividades extracurriculares, além de fornecer estrutura e condições para uma participação plena dos estudantes.

### **6.3.2 Processo de participação**

Os dois estudantes relatam terem permanecido nas atividades extracurriculares nas quais se inscreveram o máximo de tempo, saindo somente quando o prazo se esgotou e, assim, concluíram todas as atividades. Ao refletir sobre as experiências, Lua fez um comparativo entre duas atividades nas quais está envolvida: a empresa júnior e o coletivo de pessoas com deficiência.

[a empresa júnior] Tô gostando, ta sendo interessante [...] **é exaustivo, sendo bem sincera, porque lida com um tema que eu não gosto muito, que é empresarial e eu entrei exatamente por causa disso**, porque era fora da minha zona de conforto [...] [o coletivo] **é o meu lugar de acolhimento, é onde eu converso com todo mundo, me sinto bem, fiz vários amigos, é incrível.** [...] a gente espera [...] dessas três fases da volta presencial, ele seja mais experimental do que de fato, é, que resolva alguma coisa, porque é muito burocracia. [...] é muito bom porque há muitos anos atrás não tinha isso. Eles não conheciam outras pessoas com deficiência e hoje todos eles andam juntos e conversam bastante até no grupo. Então, é muito interessante, é meio que uma roda de apoio [...]

A participação de Lua nessas atividades extracurriculares propiciou experiência em diferentes áreas, favorecendo o seu aprendizado, inclusive, em áreas que lhe eram menos conhecidas. Ademais, as atividades possibilitaram o desenvolvimento das relações interpessoais, na qual cabe refletir a constatação de Góes, ao analisar a formação do indivíduo nos textos de Vigotski e seus referenciais, de que “a construção social do indivíduo é uma história de relações com outros” (Góes, 2000, p. 121). Assim, as atividades extracurriculares tiveram a função não só de aprendizado acadêmico, mas de construção do ser social de Lua.

É comum que se espere que o envolvimento em atividades extracurriculares, principalmente referente à pesquisa e extensão, resultem em publicações de resumos e/o apresentações de trabalhos acadêmicos. Marte relata que gostaria de ter apresentado mais, e que chegou a apresentar um trabalho sobre mobilidade em um simpósio, relatando com entusiasmo sobre o se sentir parte de algo e da troca ocorrida no evento, com outros acadêmicos, professores e pesquisadores da área,

Entretanto, para Lua, isso não ocorreu na UFSCar, e ela reafirma à vontade em relação a aproximar-se da área de escrita acadêmica. Quando questionada sobre o porquê não ocorreu no atual curso, relata sobre gostar mais da área da educação, enquanto a grande área do curso está mais voltada para as agrárias, dificultando o encontro de oportunidades.

O desencontro entre a área de interesse da estudante e a grande área do curso ao qual está vinculada pode ser um dos fatores que contribuem para a falta de oportunidades e afinidade com a área dos professores. No entanto, é importante ressaltar o papel significativo desempenhado na promoção do desenvolvimento do pensamento crítico e da escrita científica durante o período de graduação por meio da produção acadêmica (Pinho, 2017).

Nesse contexto, é relevante considerar que as características gerais das condições enfrentadas pelos participantes podem ter influenciado nas dificuldades distintas enfrentadas por Marte e Lua, especialmente no que diz respeito à escrita acadêmica. Essas dificuldades não se limitam apenas às condições associadas às deficiências, mas também às suas vivências individuais. Por exemplo, Marte está vinculado a um grupo de estudos desde que ingressou na Universidade, onde consegue relacionar sua experiência pessoal com seu curso, e que lhe proporcionou experiência na escrita e apresentação de trabalhos.

### **6.3.3 A influência das atividades**

Os dois estudantes relatam sobre como a participação em atividades extracurriculares os influenciou de diferentes maneiras. Marte sinaliza que as atividades contribuíram para a sua permanência na Universidade e que gostaria, inclusive, de ter participado mais. Enquanto para Lua, além da permanência, há principalmente o sentimento de pertencimento ao lugar, de pertencer à Universidade.

Nesse sentido, cabe evidenciar a perspectiva apresentada por Sousa (2013), onde os fatores de permanência estão relacionados também às relações interpessoais e a relação do sujeito com a própria deficiência, pois tais relações se fortalecem com o vínculo de sentir-se pertencente a um grupo.

É necessário compreender o sentimento de pertencer a um determinado grupo como algo que é construído no convívio, no meio, nas relações com o outro, a partir das próprias experiências individuais prévias – enquanto há a formação social do indivíduo, é nessas relações que se estabelecem os vínculos e há um processo de identificação. Ou seja, o sentimento de pertencimento é construído a partir das relações sócio-históricas.

Cabe abordar a singularidade de ambos os participantes, que não cresceram como pessoas com deficiência. No caso de Lua, ela sempre foi autista, mesmo sem o diagnóstico e, provavelmente, o processo era muito mais sobre compreender a razão de determinadas coisas acontecerem daquela forma enquanto crescia e se desenvolvia.

Já Marte não era uma pessoa com deficiência até sua vida adulta, o processo por qual passava, provavelmente, estava não só relacionado a autoaceitação, mas também ao autoconhecimento daquele novo corpo.

Em relação ao diagnóstico tardio nas pessoas autistas, Oliveira e colaboradores (2022), evidenciam que pode haver uma autoaceitação sem muita dificuldade dos sujeitos diagnosticados na vida adulta, sendo as maiores consequências dessa demora as piores psicossociais e alterações fisiológicas devido à falta de tratamento para possíveis condições coexistentes<sup>36</sup>.

Quanto à deficiência física adquirida, Teixeira (2006) indica que o processo de autoaceitação engloba não somente a saúde física, mas social e emocional do sujeito. A autora destaca alguns aspectos psicológicos de aceitação daquele novo corpo que não é mais o mesmo e não lhe pertence, além da dependência incomoda, que podem dificultar esse processo de aceitação.

Assim, para esses estudantes, o sentimento de pertencimento que pôde ser estabelecido no espaço acadêmico pode ter sido afetado por esses processos individuais de autoconhecimento e autoaceitação vivenciado por cada um, atrelado às suas experiências prévias – como sujeito sem diagnóstico e sem deficiência.

Marte priorizou por atividades que ele já tinha interesse de forma prévia, a fim de adquirir mais conhecimento sobre determinados assuntos. Lua, por sua vez, optou por também participar de atividades extracurriculares que oportunizassem a saída de sua “zona de conforto”, propiciando que ela descobrisse de uma diferente da do seu curso: a educação.

**E eu percebi que é uma área em específico que, apesar de você produzir também, cientificamente falando, você tem uma força construtiva muito, muito bonita, e eu gosto dessa sensação.**

Ressalta-se o papel que a atividade extracurricular possuiu para Lua neste caso em específico, que foi de aproximar uma área diversa do seu curso de origem, e fazê-la descobrir novos gostos, propiciando que a estudante pense nas possibilidades de aproximações entre áreas distintas<sup>37</sup>.

Entretanto, frente a fala de Lua quase romântica referente à educação ao tratar da “força construtiva muito bonita”, é necessário compreender que a educação também está a serviço da lógica do capital, e reforçar o posicionamento da Pedagogia Histórico-Crítica, onde a educação possui o papel de transformação social (Saviani, 2011).

---

<sup>36</sup> As condições coexistentes comumente são denominadas de “comorbidade”, entretanto, o referido termo é utilizado para quadros clínicos que podem agravar doenças, o que não é o caso do TEA.

<sup>37</sup> Veremos na sequência os planos futuros de Lua, relacionando a educação e a agroecologia.

Assim, que se veja na educação não somente a parte “bonita”, mas uma força construtiva que se entenda as falhas e busque pela superação das teorias acrílicas e, conseqüentemente, desse sistema.

O envolvimento dos estudantes em diversas atividades extracurriculares pode ter contribuído tanto positivamente quanto negativamente na trajetória acadêmica e na formação dos estudantes. Marte indica a variedade de possibilidades como algo positivo e a falta de tempo e de estrutura física como pontos negativos.

Relata, ainda, que houve vezes em que se sentiu sua participação ser podada sem muitas explicações. Já Lua destaca o crescimento pessoal como positivo e sobrecarga como negativo.

Em relação à estrutura física da UFSCar, é importante retomar que cada campi vive uma realidade e que, pelos relatos de Marte, são muitas as barreiras físicas que ele encontrou no seu dia a dia, que podem ter afetado a participação em mais atividades extracurriculares.

Em um relatório publicado em 2019, analisou a acessibilidade em diferentes espaços na UFSCar Lagoa do Sino, Sorocaba e Araras, os autores indicaram que, havia pelo menos 23% de rampas que davam acesso aos edifícios que precisavam serem providenciadas ou melhoradas (Kury; Marques Neto, 2013). Não foi encontrado mais informações se tais melhorias vêm sendo realizadas com o passar dos anos, até mesmo por ter ocorrido a pandemia da Covid-19 na sequência, entretanto o documento possibilita exemplificar as possíveis barreiras encontradas por Marte.

A sobrecarga em acadêmicos de cursos de graduação já vem sendo indicada nas pesquisas (Moretti; Hubner, 2017; Silva; Panosso; Donadon, 2018; Barroso, 2021), podendo ter relação com os fatores emocionais – como depressão, ansiedade, solidão –, considera-se ainda a pandemia da Covid-19, posto que o distanciamento social pode ter potencializado esse cenário (Gundim *et al.*, 2020; Marin *et al.*, 2021; Fontes; Jacinto; Rocha, 2022).

Nesse sentido, as pesquisas postulam alguns meios de melhorias, como políticas públicas emocionais para a área da educação e apoio psicossocial provido pelas IES no decorrer do curso. No entanto, é sempre bom retomar que todas essas ações, individualmente, podem não surgir efeito, visto que não é possível isolar as demais esferas sociais, assim, as situações afetivas, familiares, profissionais, etc., se relacionam com os fatores de sobrecarga acadêmico.



Quando Lua destaca sobre a contribuição na formação pessoal, a própria enfatiza as questões de socialização e, para além dessa dificuldade ser considerada uma das características da pessoa com TEA (Brasil, 2012a; APA, 2014), há os relatos de Lua sobre sua fobia social.

Nesse sentido, o envolvimento em tais atividades favoreceu para que Lua, ao partir de pontos de interesses pessoais, encontrasse pessoas com gosto em comum, que pode ter facilitado o seu processo de socialização e interação.

Assim, cabe pensar a perspectiva de Vigotski (1997) sobre a compensação para os indivíduos com deficiência, em que os meios sociais-culturais podem prover a compensação do “defeito” orgânico. Nas palavras de Dainêz (2009, p. 16), ao abordar as ideias de compensação de Vigotski, “é do processo de interação da criança com o meio social que se cria uma situação capaz de conduzi-la para uma via de compensação”.

Acerca de como a participação nas atividades extracurriculares os influenciou nas aspirações para o futuro, ambos destacam a construção do Trabalho de Conclusão de Curso. Marte, que está em fase de desenvolvimento, investigou sobre as questões de mobilidade dos estudantes com deficiência física na UFSCar/Sorocaba, tema qual se aproximou durante o grupo de estudos e pesquisa do qual fez parte. Já Lua, que continua a algumas disciplinas de distância, diz almejar trabalhar com educação ambiental e inclusiva, na qual ela teve contato em projetos de extensão, também traça planos com acessibilidade empresarial, que teve contato na empresa júnior.

A fala dos participantes é corroborada com os dados apresentados por Borgmann (2016), onde é relatado por um dos participantes acerca de que o envolvimento em atividades extracurriculares propiciou o desenvolvimento de habilidades profissionais e que lhe favoreceu para traçar planos e perspectivas para o futuro profissional.

Destarte, é possível inferir acerca de que os saberes obtidos nas atividades extracurriculares, mesmo que não façam parte do conhecimento clássico, possibilitam a transposição entre o saber popular e o saber científico, ademais, favorece para o estudante desenvolver sua autonomia e as relações sociais.

#### 6.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A UNIVERSIDADE NA VIDA DOS PARTICIPANTES

Ambos os participantes relatam que enxergam a Universidade como um espaço de crescimento pessoal e intelectual. Marte destaca que se viu como uma pessoa mais empoderada, tanto politicamente como educacionalmente, mas que foi aprendendo isso no dia-dia, enquanto as coisas iam acontecendo.

Destaca, ainda, o papel que o grupo de pesquisa e estudo teve na sua vida, por ir aonde se fundou a Comissão Assessora de Acessibilidade logo que ingressou, em 2014, e da qual ainda faz parte.

A perspectiva de Marte, de ter se tornado uma pessoa mais empoderada, corrobora com os dados apresentados na pesquisa de Silva (2014), ao passo que foi adquirindo conhecimento sobre ser uma pessoa com deficiência, enquanto também se aprofundou nos direitos sociais e educacionais. Ademais, a própria realidade vivida por Marte na Universidade, através das barreiras encontradas e das pessoas que conheceu, podem ter contribuído com a formação da consciência social de que nem todos passavam pelas mesmas dificuldades.

Lua relata sobre o seu desenvolvimento e faz um comparativo entre a Lua que “entrou” e a Lua que “sairá” da UFSCar:

**Eu tenho muito mais senso de diversidade, de cultura, de valorização do meu eu, em si. De saber que eu sou importante pra alguma coisa, e que a universidade é importante pra sociedade em si. [...] a [Lua] de antes achava que a universidade era uma faculdade boa pra formar, e formar... Criar emprego e ganhar dinheiro. [...] E eu consigo perceber o quanto é importante a educação e a cultura, assim. A cultura também, assim, é muito importante. A cultura, meu Deus! Como é importante! Sair, viajar, conhecer museus, conhecer amostras de arte, etc. É muito importante, porque a cabeça, assim, da pessoa... Ela, ela, é muito bom! Principalmente a questão de socialização, assim. Hoje em dia eu tenho a noção de que para socializar eu não preciso, de fato, sair de casa para uma festa. **Eu posso socializar com o meu grupo de estudos, com o meu grupo artístico, com o meu grupo de leitura.** É... Eu participei também de um grupo de filme, de comentário de filme, durante a pandemia. E que a gente assistia filme coletivo, né e conversava. E... então, isso pra mim, assim, é uma coisa bem interessante e construtiva.**

É perceptível no relato da estudante sobre como ela acredita que a mudança de cidade, de estado e o ingresso na Universidade a propiciou um novo mundo de possibilidades, de se entender como um ser individual e que o ser sociável não é sinônimo de estar em lugares que não lhe deixavam confortável.

Ambos os participantes abordam temáticas de relevância de ativismo político que a Universidade proporcionou: Marte foi um dos motivadores para a criação da Comissão de Acessibilidade e Lua uma das fundadoras do Coletivo PCD da UFSCar. Embora sejam relacionados às demandas das pessoas com deficiência, cabe refletir sobre o espaço que a Instituição proveu para que esses sujeitos lutassem pelas suas convicções pessoais e abrissem portas para quem vem depois, não pelas condições da deficiência por si só, mas por acreditarem enquanto sujeitos de direito.

Ademais, é de supra importância o relato de Lua sobre a questão cultural, pois se faz necessário pensar as instituições públicas de educação como locais que estão abertos a promover e divulgar a cultura de forma acessível.

As próprias atividades extracurriculares podem propiciar a divulgação e o acesso à cultura, como se vê nos relatos de Lua, que pôde experimentar desde grupos de leitura até grupos de danças através do envolvimento nessas AEs.

Vigotski (1995) abordava em seus textos a importância da cultura para o desenvolvimento do sujeito enquanto ser social. Sirgado (2000), ao tratar do social e cultural nas obras do autor, diz que:

[...] o *social* é, ao mesmo tempo, condição e resultado do aparecimento da cultura. É condição porque sem essa sociabilidade natural a sociabilidade humana seria historicamente impossível e a emergência da cultura seria impensável. É porém resultado porque as formas humanas de sociabilidade são produções do homem, portanto obras culturais (Sirgado, 2000, p. 53, *italico original*).

Assim, para o autor, a cultura também está relacionada ao sócio-histórico. Nessa perspectiva, o sujeito é produtor da cultura, ao passo que, ao consumir e internalizar a cultura, o sujeito se torna resultado dessa internalização, que está relacionada com o desenvolvimento do indivíduo enquanto ser social.

Marte, que está finalizando o seu curso de graduação, ao refletir sobre seu papel na Universidade, destacou como principal ponto positivo a diversidade que encontrou e que o possibilitou adquirir conhecimento e se desenvolver; enquanto ponto negativo, destacou a mobilidade com as barreiras arquitetônicas da Universidade e diz que o cenário se manteve o mesmo desde que ele ingressou, quase dez anos atrás.

Assim, evidencia que os pontos positivos foram gerados a partir da experiência proporcionada pela Universidade, e não por atividades de cunho específicos, como às aulas, atividades extracurriculares ou atividades direcionadas às pessoas com deficiência.

Ou seja, pelo relato de Marte, é como se os benefícios notados por ele viessem das interações sociais com o meio, e não das atividades que popularmente são vistas como papel da universidade.

Com o relato de Marte, é possível notar que os pontos positivos são muito mais subjetivos à experiência vivenciada por ele, enquanto o ponto negativo trata-se de uma barreira maior, ocasionada por questões estruturais da Universidade.

Nesse sentido, cabe refletir o papel que a Instituição, bem como os órgãos responsáveis pela manutenção, possui em prover melhorias físicas em prol de uma experiência mais positiva para as pessoas com deficiência física e/ou mobilidade reduzida.

As IES devem formular as políticas institucionais que promovam melhor equidade dentro desses espaços para os acadêmicos. Ao pesquisarem nove universidades federais da região sul do Brasil, Brizolla e Martins (2018) constataram que essas instituições ainda trabalhavam a fim de efetivar a garantia do acesso dos estudantes na Educação Superior, e pouco se abordava acerca do processo geral do desenvolvimento acadêmico.

Nessa mesma perspectiva, Martins e Louzada (2022), ao investigarem uma instituição pública em São Paulo, indicam haver uma escassez nas práticas institucionais inclusivas que geram uma instabilidade aos estudantes com deficiência

No caso da instituição *locus*, como já mencionado anteriormente, não foram encontradas políticas institucionais, fora as previstas pela legislação federal, que sejam direcionadas aos estudantes com deficiência.

Já Lua, que vivenciou a maior parte da sua trajetória acadêmica no formato *online* devido à pandemia, destaca como principal ponto positivo e o principal ponto negativo:

**O positivo assim, com certeza foi a minha vivência em república que, é...** Assim, se eu falar pra você, assim, que de verdade as meninas salvaram a minha vida em várias situações que a UFSCar nunca poderia ter suprido, eu acho que nenhuma universidade poderia ter suprido.

**Agora, os pontos negativos, assim, de verdade mesmo, é a questão de censura, que rola muito na UFSCar. A gente fala as coisas, o professor ignora, tipo, a coordenação finge que não viu, deixa o tempo passar, sabe. Abuso de professor, finge que não viu. [...] São pontos bem negativos, assim. [...] Eu não vou falar, assim, que pontos negativos, ai, a bolsa que é pouca, não. Porque é uma questão de Governo, né.**

O relato da estudante, dado com a perspectiva vivenciada por ela, exprime as relações sociais enquanto ponto positivo; e, como negativos, em relação à Universidade de forma generalizada, dando enfoque para a falta de apoio institucional e com relacionamento com professores. A reserva de vagas para estudantes oriundos de baixa renda; escolas públicas; com deficiência; pretos, pardos e indígenas por si só não garante a participação plena no ambiente universitário. Para tanto, é necessário refletir sobre quais condições são fornecidas para os estudantes permanecerem nas IES.

A inclusão de minorias nas universidades públicas é um tema recente, até os anos 2000 pode-se dizer que quem acessava esse espaço eram pessoas oriundas de famílias de classe alta (Flores, 2017) e passou gradativamente a ser um espaço acessado pelas pessoas de classe baixa e, posteriormente, pessoas com deficiência.

As cotas de acesso possibilitaram esse acesso, mas as políticas e estratégias que visam a manutenção do acesso ainda não foram concretizadas de forma satisfatória, como já indicado por Melo (2019) ao analisar o PNAES.

Compreende-se que não é papel somente das instituições, mas que engloba até mesmo o Governo Federal com o repasse de verbas adequadas e que foram diminuindo no decorrer dos anos, agravado principalmente pelos cortes e teto de gastos, instaurado em 2016 pela PEC 55/16, e constantes ataques às IES, principalmente públicas (Chaves; Araujo, 2020).

Quanto aos relatos de censura e de abuso que a participante relata ter vivenciado, sabe-se que às questões de denúncia por parte de estudantes contra as universidades federais e professores vêm aumentando (Nascimento, 2023). Martin e Piva (2014) refletem que o termo “assédio moral” é novo, com cerca de 30 anos, utilizado desde para negar informações pertinentes para desenvolvimento do trabalho, discriminação por gênero, etnia e outros, até situações extremas, como assédio sexual.

Na pesquisa piloto de Gill e Santos (2023), que visa verificar com toda a comunidade universitária (discentes, docentes, técnicos-administrativos, etc.) se vivenciaram alguma situação de assédio moral e/ou sexual dentro da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), que contou com 576 participantes sendo que mais de 70% eram mulheres. Os dados das autoras ainda indicam 64% dos respondentes admitiram vivenciar alguma situação de assédio moral, sendo 44% desses eram estudantes que relatam terem sido desqualificadas intelectualmente por professores.

Nesse sentido, cabe refletir que o assédio moral perpetua em diferentes esferas administrativas, não só na pública, e que pode atingir toda à comunidade acadêmica.

E que, para o discente, as situações de denúncias podem ser mais difíceis em casos, por exemplo, quando determinado professor é o único a lecionar uma disciplina obrigatória. Trata-se de um problema mais estrutural que pode envolver a questão de demonstração de poder. O modo como o sujeito é percebido e, conseqüentemente, tratado pela sociedade pode influenciar o modo como ele percebe a si próprio, nesse sentido, uma pessoa que passou por situações de discriminação pode se empoderar ou se sentir inferiorizada.

A pessoa que se sente diminuída perante a outra pode ter dificuldade para assimilar situações iniciais de abuso, que vão escalando gradativamente. Ao ir aceitando involuntariamente essas situações, o sujeito coloca a si próprio nesse lugar inferior que pode gerar mais traumas e ansiedade a si próprio.

Assim, quando o discente, que por algum motivo já se sente inferiorizado, se vê em uma posição de demonstração de poder com o docente que, é popularmente visto como superior em uma escala de hierarquia social, pode se ver sem muitas alternativas de como solucionar o possível problema e causar mais danos psíquicos a si mesmo.

## 6.5 BREVE SÍNTESE DOS RESULTADOS

Este capítulo tem o intuito de sintetizar os principais resultados abordados anteriormente, a fim de proporcionar melhor entendimento dos dados apresentados, buscando facilitar a leitura, optou-se por apresentá-los em forma de itens.

A caracterização dos participantes buscou apresentar suas características por meio de suas próprias narrativas.

- Observou-se que ambos possuem perfis distintos, com um dos principais pontos em comum sendo a questão socioeconômica, que tem influência intrínseca em no percurso acadêmico.
- Ambos demonstram um forte engajamento no ativismo pelos direitos das pessoas com deficiência, o que é fortalecido dentro da Universidade.

O tópico referente ao contexto acadêmico teve como objetivo abordar as experiências acadêmicas dos estudantes, dividindo-se em três subtemas: processo de adaptação, ensino remoto e apoio acadêmico.

- Foi possível identificar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, tanto em relação a questões estruturais da UFSCar quanto em questões atitudinais dos professores.

O quarto tópico, denominado atividades extracurriculares, abordou a experiência dos participantes nesse aspecto, dividindo-se em três subtópicos: condições de acesso às atividades extracurriculares, processo de participação e influência das atividades.

- Primeiramente, cabe destacar que ambos os estudantes participaram de diversas atividades promovidas pela UFSCar, cada qual com suas distintas motivações, que vai desde cumprir carga horária até a valorização do espaço acadêmico.
- Contradição nos documentos elaborados pelos cursos ao considerarem que atividades variadas compõe a formação plena do estudante, entretanto, não consideram para fins de cumprimento de carga horaria de atividade complementar.
- Marte priorizou atividades *online*, a fim de evitar as barreiras físicas do *Campus*. Lua crítica o modo como as seleções são feitas, quase que exclusivamente por meio de desempenho acadêmico, por acreditar que não valoriza outras habilidades dos candidatos.
- Lua relata que ainda não teve oportunidade de experienciar a apresentação em eventos e acredita ser pelo desencontro de área de interesse. Marte, desde que ingressou, esteve presente em um grupo de estudos que oportunizou a escrita e apresentação em um simpósio.
- Em relação à influência destas, ambos os estudantes sinalizam que as atividades extracurriculares contribuíram para a permanência na Universidade e o sentimento de pertencer ao lugar, além de influenciarem suas perspectivas futuras, principalmente em relação ao planejamento de TCC.

E, por fim, o tópico de considerações sobre a Universidade na vida dos participantes que buscou abordar como foi a experiência na UFSCar para os participantes.

- Para ambos, a Universidade foi um espaço de crescimento político por direitos sociais, principalmente em relação aos estudantes com deficiência;
- Para Lua, a UFSCar também propiciou o acesso a diferentes tipos de cultura;
- Ambos sujeitos evidenciam os pontos positivos da trajetória com vivências mais subjetivas, como os acessos propiciados pela Universidade; como ponto

negativo, ambos destacam questões estruturais, como a falta de acessibilidade e de apoio institucional e relação com professores.

A caracterização dos participantes revelou perfis distintos, com pontos em comum, especialmente no engajamento pelo ativismo em prol dos direitos das pessoas com deficiência. As experiências acadêmicas foram exploradas e possibilitou a identificação dos desafios enfrentados pelos estudantes, tanto estruturais quanto relacionados atitudinais pelos professores

O tópico sobre atividades extracurriculares, de particular interesse na pesquisa, apresentou uma visão abrangente das experiências dos participantes nesse aspecto, destacando a influência dessas atividades em suas trajetórias acadêmicas e perspectivas futuras.

Por fim, as considerações sobre a Universidade na vida dos participantes evidenciaram tanto aspectos positivos, como o crescimento político e acesso à cultura, quanto desafios estruturais enfrentados, como a falta de acessibilidade e apoio institucional. Essas reflexões contribuem significativamente para uma compreensão mais ampla da experiência universitária na vida dos estudantes participantes.



## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve por objetivo geral identificar e analisar as condições de inserção e participação dos estudantes com deficiência em atividades extracurriculares na UFSCar. Tendo como objetivos específicos:

- I) Compreender, a partir da perspectiva dos sujeitos, como se dá a participação em atividades extracurriculares;
- II) Caracterizar o perfil dos participantes, traçando um panorama com a vivência pessoal, acadêmica e pós-participação em atividades extracurriculares;
- III) Refletir sobre o percurso de acesso e participação dos estudantes com deficiência sobre a participação em atividades extracurriculares.

Para atingir o referido objetivo foi entrevistado dois estudantes com deficiência distintas e pertencente a campi diferentes, onde se propôs a dar enfoque qualitativo e delineamento exploratório-descritivo para os dados obtidos. Considera-se que, dentro das limitações de dois sujeitos e recorte de Universidade/*campus*, os objetivos propostos foram atingidos.

Além do capítulo introdutório, foi apresentado um capítulo com os conceitos norteadores do presente trabalho e, para iniciar o presente fechamento, cabe abordar sobre dois capítulos bibliográficos apresentados: as normativas federais e a Revisão Sistemática de Literatura.

O capítulo referente às normativas federais buscou evidenciar normativas federais que tratassem das atividades extracurriculares/complementares na educação superior brasileira, a fim de verificar como se dá o regimento de tais atividades.

Após a apresentação de todos os documentos encontrados – oito, entre pareceres e resoluções –, o principal enfoque foi a Meta 12, o Parecer CNE/CES n.º 608/2018 e a Resolução CNE/CES n.º 7/2018, pois são os que tratam especificamente da curricularização da extensão na educação superior brasileira, se propondo a definir como se dará tal curricularização, bem como referente ao fomento e a avaliação da extensão. O que se percebeu é que tal objetivo não foi atingido completamente, uma vez que os documentos reiteraram a autonomia universitária para regularizar as referidas medidas, excetuando-se à avaliação externa que ficou com os mesmos critérios do Sinaes.

Assim, é passível de se considerar que não houve real efetivação dos documentos analisados em regulamentar as medidas propostas, ademais, pode-se considerar que se trata de um objetivo autoritário, uma vez que não se justifica nos documentos o objetivo da curricularização em si, apenas determina que as IES passem a cobrar a extensão dos estudantes, que deveria ocorrer concomitantemente ao ensino e à pesquisa.

Portanto, ao analisar que há poucos documentos normativos – nenhum com força de lei/decreto, somente visando orientar – e a baixa participação dos estudantes em atividades extracurriculares evidenciada pelo Censo (INEP, 2019), pode se questionar se há correlação entre os fatos.

Em relação à Revisão Sistemática de Literatura, foram analisados cinco trabalhos que estavam nos critérios estabelecidos. Sabe-se que os trabalhos analisados não tinham como principal foco às atividades extracurriculares e, para tanto, não iam ao encontro do objetivo principal do presente trabalho – até mesmo esse fator foi uma das motivações para prosseguir com este tema, nessa perspectiva.

Assim, foi possível evidenciar que o número de trabalhos que abordam a perspectiva dos estudantes com deficiência sobre atividades extracurriculares ainda é irrisório, corroborando para seguirem as investigações que permitam que esses sujeitos falem por si mesmo, abordando as perspectivas de suas realizações acadêmicas e das condições precárias para tais feitos.

Para saber a quantidade de matrículas na UFSCar, foi necessário utilizar-se da Lei de Acesso à Informação (Brasil, 2011b), evidenciando a falta de dados institucionais, que deveriam ser públicos, por parte da Universidade.

Em relação aos resultados obtidos através das entrevistas, foi possível verificar a correlação entre o histórico-social de ambos com a vivência na Universidade, bem como o desenvolvimento de visão crítica através da participação em projetos em prol das pessoas com deficiência, que possibilitaram o desenvolvimento político desses sujeitos.

Quanto à Universidade, houve destaque para às condições de inserção na academia, como falta de adaptação; barreiras arquitetônicas e atitudinais; falta de monitor; dificuldade em dialogar com professores; falta de capacitação docente, falta de um núcleo específico que atenda demanda de estudantes com deficiência, entre outros.

No que se refere ao envolvimento em às atividades extracurriculares, ambos os estudantes integraram diversas AEs, sendo motivados por distintos motivos. A

experiência contribuiu para os estudantes traçarem planos, se desenvolvessem, descobrissem novas áreas ou se aprofundassem em áreas de interesse prévio.

Há destaque para a sobrecarga acadêmica associada às demandas de trabalho e demais atividades, e para a priorização de atividades que ocorressem *online*, a fim de evitar barreiras físicas. Ademais, em ambos os relatos o trabalho acadêmico-científico não é valorizado, não há relatos sobre os estudos desenvolvidos pelos sujeitos – no máximo, Marte relata sobre a sua participação no grupo de pesquisa e seu TCC.

Assim, evidencia-se como a participação dos estudantes em atividades extracurriculares favoreceu a trajetória acadêmica, bem como o acesso à cultura – mesmo que, contraditoriamente, esta não seja aceita como atividade complementar pelo curso dos estudantes –, mesmo com a condição de participação e apoio precário, os entrevistados relatam diferentes aspectos de importância destas.

Diante do exposto, nota-se que a Universidade, assim como às atividades extracurriculares, agiu de diferentes formas na vida dos participantes, sendo intrínsecas às demais questões, evidencia-se que as demandas sociais e de saúde podem estar correlacionadas com os pontos socioeconômicos indicados pelos participantes.

Demonstra-se, nas narrativas dos participantes, a deficiência como um dos diversos aspectos apresentados, e não como o tema central, sendo que o fator que perpassa por toda narrativa destes é a questão socioeconômica e as ferramentas que utilizam para desvencilhar-se dos entraves encontrados na Universidade, e como os estudantes, que vivenciam uma exclusão que não é só pela deficiência, se articulam para conseguir permanecer na graduação.

Nota-se como a universidade pública – e conseqüentemente os governos que deveriam repassar as questões orçamentárias – parecem resistir a mudança de perfil dos estudantes, ao não fornecerem meios mais condizentes com a realidade, para que os acadêmicos concluam seus cursos. Trata-se de um problema institucional, que provavelmente não é exclusividade da UFSCar.

Assim, para além de propor que determinadas atividades, como a extensão, seja parte do currículo de forma obrigatória, é necessário que se identifique os dificultadores já existentes para que os estudantes, principalmente com deficiência, não consigam participar das AEs, e quando conseguem participar, acabam não sendo integrados de forma satisfatória. É necessário rever as políticas socioeconômicas implantadas nas universidades públicas, em busca de que essas sejam mais condizentes com a realidade atual.

Para tanto, evidenciam-se as contradições impostas pela sociedade capitalista, que trata de excluir para depois incluir, mas de forma que o indivíduo não acesse determinados espaços plenamente. E, as questões culturais de ambos os participantes, como o ativismo político, que ultrapassam possíveis barreiras do “ser uma pessoa com deficiência” e torna-se bandeiras ativistas enquanto características pessoais.

Ademais, o trabalho propiciou o pensar sobre as atividades extracurriculares como algo que faz parte do currículo tradicional de forma indireta, ao passo que transcende e faz parte da universidade como um todo, impactando diretamente na vida dos estudantes.

Muitas são às lacunas não respondidas pela presente pesquisa, como: investigar outros campi e instituições; atingir maior número de participações; verificar motivos pelos quais os estudantes não participam de AEs; analisar as possíveis correlações entre as diretrizes federais e a baixa participação dos estudantes em atividades extracurriculares; verificar se o PNE (2014-2024) e a curricularização foram cumpridos em qual nível, bem como se a meta referente à curricularização se manterá nas próximas versões; entre outras.

Por fim, evidencia-se a relevância dos principais teóricos utilizados, Dermeval Saviani e Lev Vigotski, que contribuíram para direcionar a análise acerca da educação e da pessoa com deficiência, possibilitando um olhar mais amplo para às questões do entorno, isto é, o social. Os teóricos, assim como outros autores utilizados, contribuíram para instigar de forma crítica como ocorre a inclusão na sociedade capitalista – que exclui para poder incluir –, propiciando uma análise que considera os recortes de vida apresentados por cada um dos sujeitos.

Dessarte, destaca-se que a formação dos seres humanos e o desenvolvimento de pesquisas pode adquirir uma dimensão mais completa através da incorporação entre psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica (Duarte, 2013), evidenciando a relevância da interlocução entre os dois autores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AKOBENG, A. Understanding systematic reviews and meta-analysis. **Archives of Disease in Childhood**, v. 90, p. 845-848, 2005. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1720526/pdf/v090p00845.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.
- ALBINO, I. **Acesso e permanência na Universidade Federal do Rio Grande do Norte sob o ponto de vista do docente e do estudante com deficiência**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Rio Grande do Norte, p. 205. 2010.
- ALIANÇA NACIONAL LGBTI (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros e Intersexuais). **Estatuto [end., eletrônico]**, 2000. Disponível em: <https://aliancagbti.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Estatuto-Alian%C3%A7a-Nacional-LGBTI.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- ALTHUSSER, L. **Sobre a reprodução**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- ALVES, S. **A inclusão de alunos com deficiência no instituto de artes e design da Universidade Federal de Juiz de Fora: desafios e perspectivas**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Minas Gerais, p. 171. 2019.
- ANDRÉS, A. **Pessoas com deficiências nos censos populacionais e educação inclusiva**. Brasília: Câmara dos Deputados: Consultoria Legislativa, 2014. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/19479>. Acesso em: 09 set. 2021.
- ANNUNCIATO NETO, R. Estigmatização de Alunos com Altas Habilidades. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**, São Paulo, v. 1, n. 18, p. 317-322, jul./dez. 2016. Disponível em: [http://fics.edu.br/index.php/augusto\\_guzzo/article/view/336/473](http://fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/336/473). Acesso em: 01 mar. 2023.
- APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Tradução Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* Revisão Técnica Aristides Volpato Cordioli *et al.* 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- APLANE, A.; CAIADO, K.; KASSAR, M. As relações público-privado na educação especial: tendências atuais no Brasil. **Revista Teias**, v. 17, n. 46, p. 40-55, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25497>. Acesso em: 25 mar. 2023.
- ARNAIS, M. **Alteridade e reconhecimento acadêmico no Atendimento Educacional Especializado no ensino superior**. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. São Paulo, 310 p. 2021.

AZEVEDO, F. et al. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, v. 122, 2010.

BANDEIRA, L. **Olhar de discentes com TEA e de seus docentes sobre o processo de inclusão na UNB**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Distrito Federal, p. 175. 2020.

BAPTISTA, C. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, ed. 217423, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8FLTQYvVChDcF77kwPHtSww/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 de mai. 2022.

BARROSO, S. Sobrecarga e Satisfação com Curso: há Efeito Indireto de Fatores Emocionais dos Universitários?. **Avaliação Psicológica**, v. 20, p. 426-434, 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8217938>. Acesso em: 26 jun. 2023.

BEZERRA, G. Materialismo histórico-dialético e inclusão escolar: reflexões e críticas. **Marx e o Marxismo**, Niterói, v. 4, n. 6, p. 59-77, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://niepmarx.blog.br/revistadoniep/MM/article/view/131>. Acesso em: 14 out. 2022.

BORGES, A.; CAFARDO, R. Bolsonaro nomeia irmã de Paulo Guedes para Conselho Nacional de Educação. *In: Estadão [end. Eletrônico]*, nov. 2022. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/politica/bolsonaro-nomeia-irma-de-paulo-guedes-para-conselho-nacional-de-educacao/>. Acesso em: 28 mar. 2023.

BORGMANN, M. **Reconhecimento da diferença: desafios para a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior**. 2018. 173 f. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2016.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Legislação Informatizada Decreto-Lei n.º 4.048, de 22 de janeiro de 1942 – Publicação Original. **Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI)**. Brasília, DF, [1942] Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4048-22-janeiro-1942-414390-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 27 fev. 2023

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n.º 510, de 07 de abril de 2016. **Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. Brasília, DF, [2016a]. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 11 jul. 2021.

BRASIL. Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999. [...] **dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência...** Brasília, DF, [1999a]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em: 07 ago. 2020.

BRASIL. Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.** Brasília, DF, [2007b] Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm). Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010. **Programa Nacional de Assistência Estudantil.** Brasília, DF, [2010b]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm). Acesso em: 04 abr. 2023.

BRASIL. Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Brasília, DF, [2011a]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 07 ago. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2021.** Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 28 mar. 2023.

BRASIL. Lei n.º 010172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Brasília, DF, [2001b]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2023.

BRASIL. Lei n.º 12.527, de 18 de novembro de 2011. **Regula o acesso a informações previsto [...].** Brasília, DF, [2011b]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm). Acesso em: 01 mar. 2023.

BRASIL. Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.** Brasília, DF, [2012b]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 01 mar. 2023.

BRASIL. Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista...** Brasília, DF, [2012a]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em: 01 mar. 2023.

BRASIL. Lei n.º 12.881, de 12 de novembro de 2013. **Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior – ICES...** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112881.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112881.htm). Acesso em: 22 mar. 2023.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Brasília, DF, [2014a]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 27 fev. 2023.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF, [2015]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 11 mai. 2020.

BRASIL. Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016. **Altera a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino**. Brasília, DF, [2016b]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm). Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. Lei n.º 13.530, de 7 de dezembro de 2017. **Altera a Lei n.º 10.260, de 12 de julho de 2001...** Brasília, DF, [2017]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13530.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13530.htm#art1). Acesso em: 20 de mar. 2023.

BRASIL. Lei n.º 14.350, de 25 de maio de 2022. **Altera as leis [...] para aperfeiçoar a sistemática de operação do Programa Universidade para Todos (Prouni)**. Brasília, DF, [2022a]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2022/Lei/L14350.htm#art1](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2022/Lei/L14350.htm#art1). Acesso em: 20 de mar. 2023.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasil: Congresso Nacional, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 17 abr. 2023.

BRASIL. Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995. **Altera dispositivos da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19131.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19131.htm). Acesso em: 22 de mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 18 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca, 1994**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fórum Nacional Da Educação. **Entidades, 2023**. Brasília, DF, [2023a]. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/entidades>. Acesso em: 28 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Galeria de Ministros, 2023**. Brasília, DF, [2023c]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional>. Acesso em: 11 abr. 2023.



BRASIL. Ministério da Educação. **PNE em movimento, 2023**. Brasília, DF, [2023b]. Disponível em [https://simec.mec.gov.br/pde/grafico\\_pne.php](https://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php). Acesso em 27 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal Democrático de atos normativos de educação. **Parecer CNE/CP n.º 99/1999, aprovado em 6 de julho de 1999**. Revisão do Regimento do Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF, [1999b]. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/cne\\_par\\_cnecpn991999.pdf?query=conselho%20estadual%20de%20educa%c3%87%c3%83o](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/cne_par_cnecpn991999.pdf?query=conselho%20estadual%20de%20educa%c3%87%c3%83o). Acesso em: 27 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 1.407, de 14 de dezembro de 2010. **Institui o Fórum Nacional de Educação – FNE**. Brasília, DF, [2010a]. Disponível em: [http://fne.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria\\_1407\\_14122010.pdf](http://fne.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_1407_14122010.pdf). Acesso em: 28 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação 2022**. Brasília, DF, [2022b]. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano\\_nacional\\_de\\_educacao/relatorio\\_do\\_quarto\\_ciclo\\_de\\_monitoramento\\_das\\_metas\\_do\\_plano\\_nacional\\_de\\_educacao.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf). Acesso em: 01 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a Próxima Década Alinhando os Planos de Educação, 2014**. Brasília, DF, [2014b]. Disponível em: [https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_alinhando\\_planos\\_educacao.pdf](https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_alinhando_planos_educacao.pdf). Acesso em: 28 mar. 2023.

BRASIL. Parecer CNE/CES n.º 492/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. Brasília, DF, [2001a]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CES n.º 67/2003. **Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação**. Brasília, DF, [2003]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces067\\_03.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces067_03.pdf). Acesso em: 01 jun. 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CES n.º 608/2018. **Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira**. Brasília, DF, [2018]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102551-pces608-18/file>. Acesso em: 01 jun. 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CES n.º 239/2008. **Carga horária das atividades complementares nos cursos superiores de tecnologia**. Brasília, DF, [2008b]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pces239\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pces239_08.pdf). Acesso em: 01 jun. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 2/2020. **Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino [...]** Brasília, DF, [2020]. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2020-pdf/167141-rcp002-20/file>. Acesso em: 01 jun. 2022.

BRASIL. Resolução n.º 2, de 18 de junho de 2007. **Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial.** Brasília, DF, [2007a]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf). Acesso em: 01 jun. 2022.

BRASIL. Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2018. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e da outras providências.** Brasília, DF, [2001]. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640393/do1-2018-12-18-resolucao-n-5-de-17-de-dezembro-de-2018-55640113](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640393/do1-2018-12-18-resolucao-n-5-de-17-de-dezembro-de-2018-55640113). Acesso em: 01 jun. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF, [2008b]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRIZOLA, J.; FANTIN, N. Revisão da Literatura e Revisão Sistemática da Literatura. **Revista de Educação do Vale do Arinos - RELVA**, [S. l.], v. 3, n. 2, 2017. DOI: 10.30681/relva.v3i2.1738. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/1738>. Acesso em: 10 set. 2022.

BRIZOLLA, F.; MARTINS, C. Desafios da educação inclusiva no ensino superior: um retrato das políticas institucionais das Universidades Federais do Sul do Brasil. **Revista Triângulo**, Uberaba - MG, v. 11, n. 1, p. 136–150, 2018. DOI: 10.18554/rt.v0i0.2573. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2573>. Acesso em: 15 out. 2023.

CABRAL, L. Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. **Educ. Puc.**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 371-387, dez. 2017. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-39932017000300371&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-39932017000300371&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 09 set. 2021.

CABRAL, L.; SANTOS, V.; MENDES, E. Educação Especial na Educação Superior: podemos falar em democratização do acesso? **Revista Educação e Fronteiras Online**, Dourados/MS, v. 8, n. 23, p. 111-126, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/4585/f70b02dc76ad0cad0ced94ab7f450f97ff68.pdf>. Acesso em: 09 set. 2021.

CABRAL, V.; ORLANDO, R.; MELETTI, S. O Retrato da Exclusão nas Universidades Brasileiras: os limites da inclusão. **Educação & Realidade**, v. 45, n. 4, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236105412>. Acesso em: 28 fev. 2023.

CARVALHO, A.; ORSO, P. As pessoas com deficiência e a lógica da organização do trabalho na sociedade capitalista. *In*: CARVALHO, A. et., al. (orgs.). **A Pessoa Com Deficiência Na Sociedade Contemporânea: Problematizando O Debate**. 2 ed. Cascavel: EDUNIOESTE, 2014. p. 107-126.

CARVALHO, S. R.; MARTINS, Lígia Márcia. A sociedade capitalista e a inclusão/exclusão. *In*: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Org.). **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: EDUEM, 2011, p. 17-36.

CASTANHO, D. **Política para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**: um estudo em universidades e centro universitário de Santa Maria/RS. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Rio Grande do Sul, p. 127. 2007.

CASTRO, S. ALMEIDA, M. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. Relato de Pesquisa. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 20, n. 2, p. 179-194, abr-jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/XPGCHzqgpSQWtHV8grBb5nL/#>. Acesso em: 15 out. 2023.

CASTRO, S. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. Tese (Doutorado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, p. 278. 2011.

CHAVES, V.; ARAUJO, R. A Ofensiva Neoconservadora Contra as Universidades Federais no Brasil. **Rev. Int. Educ. Super.**, Campinas, v. 8, e022045,2022. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2446-94242022000100203&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2446-94242022000100203&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 08 mai. 2023

CIANTELLI, A.; LEITE, L. Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 22, n. 3, p. 413-428, Set. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382016000300413&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000300413&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 20 mai. 2020.

COLOMBO, I.; BALLAO, C. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 53, p. 171-186, jul. 2014. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602014000500011&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000500011&lng=pt&nrm=iso). acessos em: 22 mar. 2023.

CONGRESSO NACIONAL. **Termo**: Resolução, 2022. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/legislacao-e-publicacoes/glossario-legislativo/-/legislativo/termo/resolucao>. Acesso em: 01 jul. 2022.

COSTA, A; ZOLTOWSKI, A. Como escrever um artigo de revisão sistemática. *In*: KOLLER, S; COUTO, M; HOHENDORFF, J. (org.) **Manual de Produção Científica**. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Penso, 2014. p. 55-70.

COSTA, G.; BECHMANN, L. Organização política do Estado Brasileiro: uma breve introdução. In: ORLANDO, Rosimeire Maria (org.). **Desdobramentos da política educacional com enfoque na educação especial**. 1. ed. São Carlos: de Castro: EDESP-UFSCAR, 2022, p. 17-22.

CUNHA, V.; RONDINI, C. Queixas escolares apresentadas por estudantes com altas habilidades / superdotação: relato materno. **Psicol. Esc. Educ.**, v. 24, 10p., 2020.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/WDqWYyphMh47SrhQcvHZtZG/?lang=pt#>. Acesso em: 01 mar. 2023.

DAINÊZ, D. **A inclusão escolar de crianças com deficiência mental: focalizando a noção de compensação na abordagem histórico-cultural**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba. São Paulo, p. 148. 2009.

DANTAS, N. **A inclusão dos estudantes com deficiência no centro de formação de professores da universidade federal de Campina Grande: desafios e possibilidades**. Tese (Doutorado em Educação). Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 250. 2017.

DANTAS, T. Experiência de pessoas com deficiência no ensino superior: um olhar sobre a vivência de empoderamento e autoadvocacia. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 31, n. 62, p. 525–538, 2018. DOI: 10.5902/1984686X26760. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/26760>. Acesso em: 20 mai. 2020.

DOS SANTOS, L. A.; MELO, V. Expansão e Interiorização das Universidades Federais no Brasil: Filiações Sócio-Históricas Do Discurso Do Reuni. **Holos**, [S. l.], v. 5, p. 1–16, 2021. DOI: 10.15628/holos.2020.9817. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/9817>. Acesso em: 10 abr. 2023.

DUARTE, N. **O “aprender a aprender”**: crítica as apropriações pós-modernas e neoliberais da teoria Vigotskiana. 2ª ed. Campinas: Autores associados, 2001.

DUARTE, N. Vigotsky e a Pedagogia Histórico-Crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 1, p. 19–29, 2013. DOI: 10.14572/nuances.v24i1.2150. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2150>. Acesso em: 24 jun. 2022.

EXTRACURRICULAR. In: **Michaelis**, Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa. São Paulo: UOL, 2022. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/extracurricular/>. Acesso em: 01 jun. 2022.

FERREIRA, E. B.; FONSECA, M. O planejamento das políticas educativas no Brasil e seus desafios atuais. Florianópolis: **Perspectiva**, v. 29, n. 1, jan./jun. 2001. p. 69-96. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n1p69>. Acesso em: 28 mar. 2023.

FERREIRA, S. As políticas de expansão para educação superior dos governos do Partido dos Trabalhadores (2003-2016): inclusão e democratização?. **Educação Unisinos**, v. 23 n. 2 (2019): abril/junho. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2019.232.04>. Acesso em: 20 mai. 2023.

FLORES, S. R. A democratização do ensino superior no Brasil, uma breve história: da Colônia a República. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 3, n. 2, p. 401–416, 2017. DOI: 10.22348/riesup.v3i2.7769. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650611>. Acesso em: 1 mar. 2023

FONSECA, D. **O REUNI e a expansão precarizada da Universidade brasileira no contexto da crise estrutural do Capital**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, p. 144, 2013.

FONTES, B.; JACINTO, P.; ROCHA, R. Consumo de ansiolíticos benzodiazepínicos durante a pandemia de COVID-19: um estudo remoto com estudantes universitários. **Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies**, São Paulo, Brasil, v. 3, n. 1, p. 34–44, 2022. DOI: 10.51798/sijis.v3i1.203. Disponível em: <https://www.journals.sapienzaeditorial.com/index.php/SIJIS/article/view/203>. Acesso em: 26 jun. 2023.

FURLAN, E. et al., Inclusão na educação superior: formação e experiência docente. **Avaliação**, Campinas, v. 25, n. 02, p. 416-438, jul. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/pFKNPXxWSrpJzKx8h4mnddg/?lang=pt#>. Acesso em: 15 out. 2023.

GADOTTI, M. **Extensão Universitária: Para quê?**. Instituto Paulo Freire, 2017. Disponível em: [https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o\\_Universit%C3%A1ria\\_-\\_Moacir\\_Gadotti\\_fevereiro\\_2017.pdf](https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf). Acesso em: 28 abr. 2023

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão Sistemática da Literatura: Conceituação, Produção e Publicação. **Logeion: Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 6, n. 1, p. 57–73, 2019. DOI: 10.21728/logeion.2019v6n1.p57-73. Disponível em: <https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4835>. Acesso em: 10 set. 2022.

GARRIDO, E. MERCURI, E. A moradia estudantil universitária como tema na produção científica nacional. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. V 17, n.º 1, p. 87-95, janeiro-junho, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/MfV598kP939NXstKtDxHnBc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31 ago. 2021.

GAVIRA, M.; GIMENEZ, A.; BONACELLI, M. Proposta de um sistema de avaliação da integração ensino e extensão: um guia para universidades públicas brasileiras. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 25, n. 02, p. 395-415, jul. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/qRtNJVDH93BBqw6WDsN5TpM/?lang=pt#>. Acesso em: 13 jul. 2023.

- GESSINGER, R. et al. **Amicus curie ADPF 751, 2020**. Disponível em: <https://www.idea.ufscar.br/arquivos/politicas-eesp/crpd.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2023.
- GILL, L.; SANTOS, D. O assédio moral contra estudantes em uma instituição pública: o caso da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). **Dialogia**, São Paulo, n. 45, p. 1-13, e23351, maio/ago. 2023. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/23351/10313>. Acesso em: 08 mar. 2023.
- GÓES, M. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. **Educação & Sociedade**, v. 21, p. 116-131, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QG7YrQc3fwpy9KcChT37rSd/?lang=pt>. Acesso em: 02 jul. 2022.
- GOMES, A.; MORAES, K. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educ. Soc.** 33 (118), Mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hjzmmcXqsPRDNQK3wXvSrQv/?lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2023.
- GRAEFF, B. **A Política De Assistência Estudantil Na Universidade Federal: Da Escola Pública Para O Ensino Superior**. 101f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere: introdução ao estudo da filosofia: a filosofia de Benedetto Croce**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.
- GUNDIM, V. A.; ENCARNAÇÃO, J. P. da; SANTOS, F. C.; SANTOS, J. E. dos; VASCONCELLOS, E. A.; SOUZA, R. C. de. Saúde Mental De Estudantes Universitários Durante A Pandemia De Covid-19. **Revista Baiana de Enfermagem**, [S. l.], v. 35, 2020. DOI: 10.18471/rbe.v35.37293. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/enfermagem/article/view/37293>. Acesso em: 26 jun. 2023.
- IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/>. Acesso em: 30 nov. 2023.
- IMPA - INSTITUTO DE MATEMÁTICA PURA E APLICADA. **Sobre [end., eletrônico]**, 2023. Disponível em: <https://impa.br/sobre/>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Microdados da Educação Superior de 2019**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 03 jun. 2023.
- JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. [livro eletrônico]. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.
- KASSAR, M. **Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

KASSAR, M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em revista**, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkjzTNB48zV4zNs/?format=pdf&lang=pt>.  
 Acesso em: 10 jan. 2022.

KASSAR, M. O que tem de especial a Educação Especial? In: ORLANDO, R.; BENGTON, C. (org.). **(Des)mitos da Educação Especial**. 1 ed. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2022. p. 13-25.

KASSAR, M.; REBELO, A. Abordagens da Educação Especial no Brasil entre Final do Século Xx e Início do Século XXI. **Revista brasileira de educação especial**, v. 24, p. 51-68, 2018. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rbee/a/zykqKsDdgtM8GJXsctSYQjJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 jan. 2022.

KITCHENHAM, B. Procedures for Performing Systematic Reviews. **Keele University Technical Report TR/SE-0401** ISSN:1353-7776, july. 2004. Disponível em:  
<https://www.inf.ufsc.br/~aldo.vw/kitchenham.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

KLEIN, B.; SILVA, G. A inclusão e a ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio do proeja: avanço no discurso instituído? In: Encontro Nacional De Didática E Prática De Ensino: Trajetórias E Processos De Ensinar E Aprender: Lugares, Memórias E Culturas, 14., 2008. Porto Alegre. **Anais...arq. \_ 1037**, 12 p. Porto alegre: EDIPUCRS, 2008.

KURY, R.; MARQUES NETO, J. **Relatório de acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos na UFSCar: campi Lagoa do Sino, Sorocaba e Araras**. Disponível em: <https://www.sibi.ufscar.br/arquivos/cpoi/relatorio-de-acessibilidade-a-edificacoes-mobiliario-espacos-e-equipamentos-na-ufscar-2013-campi-lagoa-do-sino-sorocaba-e-araras-1.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2023.

KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 77-96.

KUHNEN, R. A concepção de deficiência na política de educação especial brasileira (1973-2016). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, p. 329-334, 2017. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rbee/a/zy6xH5wSzJDtVkHF7BKtQYt/?format=pdf&lang=pt>.  
 Acesso em: 27 mai. 2023.

LAKATOS, E. MARCONI, M. **Fundamentos da metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LANNA JÚNIOR, M. (Ed.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Presidência da República, Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

- LEHER, R. Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional? In: MENDONÇA, S.; SILVA, V.; MILLER, S. (org.). **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. 2 ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.
- LEHER, R.; VITTÓRIA, P.; MOTTA, V. C. Educação E Mercantilização Em Meio À Tormenta Político-Econômica Do Brasil. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 14–24, 2017. DOI: 10.9771/gmed.v9i1.21792. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21792>. Acesso em: 8 mai. 2023
- LEHMKUHL, M. A filantropia como gênese da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 33-1-15, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/42685>. Acesso em: 01 nov. 2021.
- LUKÁCS, G. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- MACIEL, C.; ANACHE, A. A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 33, n. especial 3, p. 71-86, dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zWvLd4CmZv7ZTnVYMNfr9kp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2023.
- MAIA, W. Aprovação do PNE está emperrada há dois anos por disputa de interesses, dizem especialistas. In: **UOL [end. Eletrônico]**, mar. 2013. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2013/03/04/para-especialistas-disputa-de-interesses-emperra-aprovacao-do-novo-pne.htm>. Acesso em: 28 de mar. 2023.
- MARIN, G.; CAETANO, I. R. de A.; BIANCHIN, J. M.; CAVICCHIOLI, F. L. Depressão e efeitos da Covid-19 em universitários. **InterAmerican Journal of Medicine and Health**, [S. l.], v. 4, 2021. DOI: 10.31005/iajmh.v4i.187. Disponível em: <https://www.iajmh.com/iajmh/article/view/187>. Acesso em: 26 jun. 2023.
- MARTIN, P.; PIVA, F. **Assédio Moral nas Universidades**. In: Boletim especial, mar. 2014. Associação de Docentes da Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: [https://www.adunicamp.org.br/wp-content/uploads/2015/03/Boletim\\_Assedio\\_Moral\\_Finalizado.pdf](https://www.adunicamp.org.br/wp-content/uploads/2015/03/Boletim_Assedio_Moral_Finalizado.pdf). Acesso em: 08 mar. 2023.
- MARTINS, Antônio. C. P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cir. Bras.** 17 (suppl 3). 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/acb/a/8jQH56v8cDtWGZ8yZdYjHHQ/?lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2023
- MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.
- MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.



MARTINS, Lisie. **Inclusão do estudante com deficiência no ensino superior e a formação continuada do docente universitário**. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Rio Grande do Norte, 277 p. 2019.

MARTINS, Paulo. Pior a emenda que o soneto: os reflexos da EC 95/2016, **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 227-238, jul./out. 2018. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/869>. Acesso em: 10 abr. 2023.

MARTINS, Sandra.; LOUZADA, J. A. Política de identificação de estudantes em situação de deficiência em uma universidade pública brasileira. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 36, n. 76, p. 65–96, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/61976>. Acesso em: 19 nov. 2023.

MARX, K. FRIEDRICH, E. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MELETTI, S.; BUENO, J. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas críticas**, v. 17, n. 33, p. 367-383, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193521546011.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2023.

MELO, D. RAFANTE, H. GOMES, J. **Gramsci e a Educação Especial**. Campos de Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019.

MELO, J. **O Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES e os desafios para a inclusão social face à “política da dor”**. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOREIRA, L.; BOLSANELLO, M.; SEGER, R. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 125-143, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/RmyQMDhnxLSdSfMw7n6WjzH/?lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2021.

MORENO, A.; SANTOS, E. Inep republica microdados da educação básica em modelo simplificado; mudança compromete análise de desempenho de alunos, diz ex-diretora. In: **G1 [end. Eletrônico]**, abr. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/04/01/inep-republica-microdados-da-educacao-basica-em-modelo-simplificado-mudanca-compromete-analise-de-desempenho-de-alunos-diz-ex-diretora.ghtml>. Acesso em: 13 jul. 2023.

MORETTI, F.; HUBNER, M. O estresse e a máquina de moer alunos do ensino superior: vamos repensar nossa política educacional?. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 34, n. 105, p. 258-267, 2017. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862017000300003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000300003&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 26 jun. 2023.

MORGADO, L. **Indicadores Censitários Da Educação Superior Brasileira (2017-2019):** Estudantes Público-Alvo Da Educação Especial. 2022. Tese (Doutorado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 172 p. 2022.

NASCIMENTO, F. **70% das universidades federais no Brasil não têm qualquer medida de combate ao assédio.** *In:* Sul 21 [end., eletrônico], abril de 2023. Disponível em: <https://sul21.com.br/noticias/educacao/2023/04/70-das-universidades-federais-no-brasil-nao-tem-qualquer-medida-de-combate-ao-assedio/>. Acesso em: 08 mar. 2023.

OLIVEIRA, E. **Acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina:** o ponto de vista do estudante com deficiência. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília. São Paulo, p. 197. 2003.

OLIVEIRA, T. FARIA, A. GUERRA, A. BENETTI, E. RAMOS, J. HERMES, T. A perspectiva do TEA na população adulta. **Sağlık Akademisi Kastamonu**, 7 (Special Issue), 71-72. Disponível em: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sak/issue/68766/1137252> Acesso em: 02 dez. 2023.

PEREIRA, R. **Estresse, características resilientes e sociodemográficas de alunos com deficiência e com transtornos funcionais específicos da UFPA (Campus do Guamá).** Tese (Doutorado em Teoria e Pesquisa do Comportamento). Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará. Pará, p. 196. 2017.

PEREIRA, T.; BRITO, S. A expansão da educação superior privada no Brasil por meio do FIES. **Eccos Rev. Cient.**, São Paulo, n. 47, p. 337-354, set. 2018. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-92782018000300337&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-92782018000300337&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 22 mar. 2023.

PINHO, M. Ciência e ensino: contribuições da iniciação científica na educação superior. **Avaliação**, Sorocaba, v. 22, n.3, p. 658-675, dez. 2017. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1414-40772017000300658&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1414-40772017000300658&script=sci_arttext). Acesso em: 08 mar. 2023.

PRESTES, Z. TUNES, E. Lev Vigotski, a Revolução de Outubro e a questão judaica: o nascimento da teoria histórico-cultural no contexto revolucionário. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 29, n. 3, p. 288-290, set.-dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/JKhPVbTHLL6jN4wqFCLfrnH/#>. Acesso em: 30 out. 2023.

RAMOS, A.; FARIA, P.; FARIA, A. Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em ciências da educação. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 17-36, abr. 2014. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-416X2014000100002&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2014000100002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 10 set. 2022.

RANGNI, R.; COSTA, M. Altas habilidades/superdotação e deficiência: reflexões sobre o duplo estigma. **Educar em Revista**, n. 53, p. 187-199, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/vRwgTy5mZyzRgwG9CvkjBmg/#>. Acesso em: 01 mar. 2023.

REBELO, A. **A Educação Especial No Brasil: Indicadores Educacionais De Atendimento Especializado (1973-2014)**. 200 p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

REIS, M.; MONTE, I. O Estágio Não Obrigatório Na Formação Em Educação Física E A Precarização Do Trabalho. **Rev. Formação de professores: perspectivas teóricas e os desafios nas práticas educativas** v. 1 (2014). 17 p. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/marupiira/article/view/429>. Acesso em: 22 mar. 2023.

RIBEIRO, S. **Estratégias pedagógicas para a permanência de estudantes surdos na Educação Superior**. 147 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

ROTHEN, J. BORGES, R. SOUZA, A. BERNARDES, J. BOTIGLIERI, P. Concepções de qualidade nos documentos oficiais sobre a Educação Superior. **Comunicações**, Piracicaba, v. 26, n. 1, p. 5-26, jan-abr. 2019. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/3496/2289>. Acesso em: 10 abr. 2023.

ROTHEN, J; SANTANA, A; BORGES, R. As Armadilhas do Discurso sobre a Avaliação da Educação Superior. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1429-1450, out. 2018. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-31432018000401429&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432018000401429&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 10 abr. 2023.

SANTOS, D.; SILVA, G. C. P. da. Utilização privada de dinheiro público: alguns apontamentos sobre a gestão dos recursos do Sistema S. **Revista de Políticas Públicas**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 187–203, 2016. DOI: 10.18764/2178-2865.v19n1p187-203. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/3875>. Acesso em: 28 mar. 2023.

SANTOS, I. S.; PESSOA, A. S. G. Fatores que Dificultam a Permanência de Estudantes com Deficiência no Ensino Superior. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 20, n. 4, p. 430–439, 2019. DOI: 10.17921/2447-8733.2019v20n4p430-439. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/7466>. Acesso em: 20 mai. 2023.

SAVIANI, D. **A Nova Lei da Educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas**, Campinas: Autores Associados, 2001.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, corona vírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Rev. Exitus**, Santarém, v. 10, e020063, 2020b. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2237-94602020000100012](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602020000100012). Acesso em: 20 ago. 2022.

SAVIANI, D. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional**. 5ª ed. rev. e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, D. Educação, Práxis E Emancipação Humana. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 5–20, 2020b. DOI: 10.36311/2526-1843. 2017. V. 2, n. 2. P. 5-20. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/PHP/article/view/10542>. Acesso em: 28 abr. 2023.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 14<sup>o</sup> ed. São Paulo: Cortez: autores associados, 1986.

SAVIANI, D. O paradoxo da educação escolar: análise crítica das expectativas contraditórias depositadas na escola. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, [S.l.], v. 5 n. 10 p. 13-28, ago. 2009. ISSN 1980-9700. Disponível em: [https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad\\_pesq10/2\\_o\\_paradoxo\\_cp10.pdf](https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad_pesq10/2_o_paradoxo_cp10.pdf). Acesso em: 10 fev. 2023.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. São Paulo: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], n. 24, p. 7-16, jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/108>. Acesso em: 23 jun. 2022.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SAWAIA, B. Introdução: Exclusão ou Inclusão perversa? *In*: Sawaia, B. (org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 07-15.

SERAPIÃO, F. Inep tira do ar informações detalhadas sobre alunos e professores do Censo. *In*: **Folha de São Paulo [end. Eletrônico]**, fev. 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/02/inep-tira-do-ar-informacoes-detalhadas-sobre-alunos-e-professores-do-censo.shtml>. Acesso em: 13 jul. 2023.

SGUISSARDI, V. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mXnvhHVvs7q5gHBRkDSLrGXr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2023.

SGUISSARDI, V. Regulação Estatal *versus* Cultura de Avaliação Institucional? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 857-862, nov. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/XJjrPJP6Nfspp8fvqDKbFpm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2023.

SILVA, D.; PANOSSO, I.; DONADON, M. Ansiedade em universitários: fatores de risco associados e intervenções - uma revisão crítica da literatura. **Psicologia - Saberes e Práticas**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 1-10, 2018. Disponível em: <https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/psicologiasaberes&praticas/sumario/64/16012019150843.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2023.

SILVA, E. Acessibilidade arquitetônica inclusiva nas universidades públicas e privadas: uma revisão sistemática. **REIN: Revista Educação Inclusiva**, Campina Grande, v. 8, n. 1, p. 15, abr. 2023. Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/1342>. Acesso em: 15 out. 2023.

SILVA, J. **Acessibilidade, barreiras e superação**: estudo de caso de experiências de estudantes com deficiência na educação superior. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Paraíba, p. 242. 2014.

SILVA, M. **Processo de inclusão no ensino superior**: O caso de estudantes com deficiência na Universidade Federal de Ouro Preto. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto. Minas Gerais, p. 253. 2016.

SILVA, Y. MEDEIROS, J. CARVALHO, N. PEIXOTO, E. Desafios Para A Educação Superior Formação, Capacitação Do Professor E Inclusão Do Aluno Deficiente. **REVELLI - Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, Goiás, v. 13, p. 16, jun. 2021. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/12243>. Acesso em: 15 out. 2023.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, julho/2000, p. 45-77. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gHy6pH3qxxynJLHGfyn4hdH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 jun. 2023.

SOARES, A; PRETTE, Z. Habilidades sociais e adaptação à universidade: Convergências e divergências dos construtos. **Aná. Psicológica**, Lisboa, v. 33, n. 2, p. 139-151, jun. 2015. Disponível em [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0870-82312015000200001&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312015000200001&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 23 jul. 2020.

SOUSA, H. **Para Lembrar Que Você Existe**: um estudo de caso sobre as políticas de inclusão para os estudantes com deficiência na Universidade Federal do Espírito Santo. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Espírito Santo, 150 p. 2013.

SOUZA, M.; MENEZES, M. Programa Universidade para Todos (PROUNI): quem ganha o quê, como e quando?; Ensaio: **aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.22, n. 84, p. 609-634, jul. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/8NDKkxVz6rg4pwZxdz6zPQK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 de mar. 2023.

TEIXEIRA, A. **Vida Revirada**: o acontecer humano diante da deficiência adquirida na fase adulta. Dissertação de Mestrado. Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2006.

TODOS PELA EDUCAÇÃO – TPE. **Quem somos [end., eletrônico]**, 2023. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 20 mar. 2023

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UFSCAR - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **[Apresentação, 2018]**. Disponível em: <https://www.ufscar.br/a-ufscar/apresentacao>. Acesso em: 23 mar. 2023.

UFSCAR - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Centro de Ciências Agrárias. Bacharelado em Agroecologia. **Projeto Pedagógico, 2009**. Disponível em: <https://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/agroecologia/agroecologia-projeto-pedagogico.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2023.

UFSCAR - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Coordenadoria de Comunicação Social, 2023a**. Disponível em: <https://www.ccs.ufscar.br/>. Acesso em: 27 fev. 2023.

UFSCAR - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Plano De Desenvolvimento Institucional-PDI 2018 – 2022**. Disponível em: <https://www.spdi.ufscar.br/arquivos/planejamento/pdi/pdi-ufscar-2018-2022.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2023

UFSCAR - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Pró-Reitoria de Pós-Graduação. **Programas, 2023b**. Disponível em: <https://www.propg.ufscar.br/pt-br/pos-na-ufscar/programas>. Acesso em: 30 mai. 2023.

UFSCAR - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Regime Geral dos Cursos de Graduação, 2016b**. Disponível em: <https://www.prograd.ufscar.br/conselho-de-graduacao-1/arquivos-conselho-de-graduacao/regimento-geral-dos-cursos-de-graduacao-1>. Acesso em: 01 jun. 2022.

UFSCAR - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade **[institucional]**, 2022. Disponível em: <https://www.saade.ufscar.br/institucional>. Acesso em: 14 out. 2022.

UFSCAR - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Secretaria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Institucionais **[Rol de nomes e siglas dos cursos de graduação da UFSCar]**, 2016a. Disponível em: <https://www.spdi.ufscar.br/arquivos/desenvolvimento-institucional/estrutura-organizacional/03-desenvolvimento-institucional-estrutura-siglas-nomes-e-siglas-oficiais-dos-cursos-de-graduacao-da-ufscar.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2023.

UFSCAR - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS CAMPUS DE SOROCABA. **Projeto Político-Pedagógico Licenciatura Em Ciências Biológicas**. <https://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/ciencias-biologicas/ciencias-biologicas-sorocaba-licenciatura-noturno.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2023

VIANA, D. G.; CAMARGO, L. O. de L. O Estágio Curricular como Desenvolvimento Profissional na Perspectiva dos Alunos de Hotelaria. **Revista Turismo em Análise**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 333-354, 2012. DOI: 10.11606/issn.1984-4867.v23i2p333-354. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rta/article/view/52424>. Acesso em: 22 mar. 2023.

VIEIRA, J. J.; RAMALHO, C. C.; VIEIRA, A. L. da C. A origem do plano nacional de educação e como ele abordou as questões de gênero. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 64–80, 2017. DOI:

10.22633/rpge.v21.n1.2017.9746. Disponível em:  
<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9746>. Acesso em: 31 de mar. 2023.

VIGOTSKI, L. S. Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 44, p. e44003001, 2019. DOI: 10.1590/s1678-4634201844003001. Disponível em:  
<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/157568>. Acesso em: 08 mai. 2023.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas: Cedes, ano XXI, n. 71, p. 21- 44, 2000. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/es/a/hgR8T8mmTkKsNq7TsTK3kfC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 mai. 2022.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE).** — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas.** Madri: Visor, 1991, v. 1.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas.** Madri: Visor, 1993, v. 2.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas.** Madri: Visor, 1995, v. 3.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas.** Madri: Visor, 1997, v. 5.

WOCIECHOSKI, D. P.; CATANI, A. M. Curricularização da extensão e as suas relações com o acesso à educação superior nos PNEs 2001-2010 e 2014-2024: um estudo documental. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 1300–1317, 2023. DOI: 10.14393/REPOD-v12n3a2023-68893. Disponível em:  
<https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/68893>. Acesso em: 13 jul. 2023.

ZAMPAR, J. **Integração à universidade na percepção de estudantes com deficiência.** Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 106 p. 2015.

## ANEXOS

## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** PROTAGONISMO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA EM ATIVIDADES EXTRACURRICULARES EM UMA UNIVERSIDADE FEDERAL

**Pesquisador:** LUCILEIA BECHMANN SALDANHA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 61129422.5.0000.5504

**Instituição Proponente:** CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

**Patrocinador Principal:** FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.742.157

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco)

anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO CARLOS, 07 de Novembro de 2022

---

**Assinado por:**  
**Adriana Sanches Garcia de Araújo**  
(Coordenador(a))



## APÊNDICE

### APÊNDICE A – TCLE

#### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR (Resolução CNS 510/2016)

Eu, Luciléia Bechmann Saldanha, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, convido você a participar da pesquisa “*Protagonismo de estudantes com deficiência em atividades extracurriculares: o caso da UFSCar*”, orientada pela Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando.

O trabalho tem por objetivo *identificar e analisar as condições de inserção e participação dos estudantes com deficiência em atividades extracurriculares na UFSCar*. E, entre os objetivos específicos está *caracterizar o perfil dos participantes, traçando um panorama com a vivência pessoal, acadêmica e pós-participação em atividades extracurriculares*

A coleta de dados está dividida em duas fases: na primeira você é convidado a responder este questionário; na segunda, será uma entrevista - a ser agendada posteriormente.

Para a primeira fase, **o critério de seleção é que você seja um estudante com deficiência da UFSCar**. Consiste em responder um questionário com 67 perguntas divididas em 5 seções (caracterização do participante; formação; vínculo com a UFSCar; perfil familiar; indicadores sociais). Estima-se que o tempo de resposta seja, em média, de 20 minutos, podendo levar mais ou menos tempo.

Caso você esteja logado em alguma conta do Gmail as respostas vão sendo gravadas conforme você vai respondendo, dando a alternativa para que, caso você sinta cansaço, possa parar e retomar mais tarde.

A segunda fase, é direcionada para as pessoas que participaram dessa primeira e que: **tenham concluído 80% do curso e que tenham realizado alguma atividade extracurricular na Universidade**. A segunda fase trata de uma entrevista semiestruturada que **será gravada com a autorização prévia e que será agendada posteriormente, em melhor dia e horário de sua preferência**.

Para que não haja custos adicionais aos participantes, **a coleta de dados poderá ser presencial, na UFSCar ou de forma online**, utilizando plataforma *Google Meet*. Dessa forma, você poderá responder às perguntas no local de sua preferência com dia e horário de acordo com sua disponibilidade. Independente da forma como a coleta de dados ocorrerá, **é lhe assegurado as questões relativas à acessibilidade**. Você deverá informar, ao fim do questionário se deseja participar da segunda fase e, caso necessário, o tipo de acessibilidade que melhor lhe atenda.

Por atividade extracurricular entende-se qualquer uma ofertada pela universidade e que não seja obrigatória pela grade curricular do seu curso (curso de línguas, IC, PET, extensão...)

**Sua participação é voluntária e não lhe oferece nenhum ônus.** Ressalta-se que pode haver perguntas invasivas, entretanto, a resposta de todas elas - e em ambas as fases - é opcional e você pode optar simplesmente por não responder.

Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional/pessoal, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos.

**Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo.** Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídos letras ou nome fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação e da Educação Especial, para a construção de novos conhecimentos. Além de proporcionar possibilidades para que a pesquisa possa oferecer alternativas de melhorias.

Caso você aceite participar, receberá em seu e-mail uma via deste termo na íntegra, no qual consta os telefones e endereços de e-mail das pesquisadoras da professora orientadora deste estudo. Ademais, após a conclusão da pesquisa, há o comprometimento em enviar a você o trabalho gerado com os dados obtidos e analisados.

Reitera-se, que a presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas, através do CAAE 61129422.5.0000.5504.

Qualquer dúvida que surgir você pode estar contatando a pesquisadora através do e-mail: [lucileiabs@estudante.ufscar.br](mailto:lucileiabs@estudante.ufscar.br)

Ao selecionar a opção “Declaro que li e concordo em participar da pesquisa” você concorda em participar da pesquisa nos termos deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Caso não concorde em participar, clique em “Declaro que li e discordo em participar da pesquisa”.

- Declaro que li e **concordo** em participar da pesquisa.
- Declaro que li e **discordo** em participar da pesquisa.

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO CARACTERIZAÇÃO

**(ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR)****CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE**

Nome:

Nacionalidade:

Etnia:

Gênero:

Estado Civil:

Idade:

Naturalidade:

Data de nascimento:

Casa no nascimento: ( ) Própria ( ) Cedida ( ) Alugada ( ) Outro: \_\_\_\_\_

Local de nascimento: ( ) Urbano ( ) Rural ( ) Comunidade indígena ( ) Comunidade Quilombola

País:

Estado:

Cidade:

Bairro:

Você reside na mesma cidade em que estuda? ( ) Sim ( ) Não.

Local de moradia atual: ( ) Urbano ( ) Rural ( ) Comunidade indígena ( ) Comunidade

Casa atual: ( ) Própria ( ) Cedida ( ) Alugada ( ) Outro: \_\_\_\_\_

País:

Estado:

Cidade:

Bairro:

Celular: ( ) E-mail:

Profissão: \_\_\_\_\_

Trabalho atual: \_\_\_\_\_

Deficiência: \_\_\_\_\_

( ) Congênita ( ) Adquirida, em que momento: \_\_\_\_\_

Observações (anotar aqui o que não se contemplou nos itens anteriores):

---

---

---

## FORMAÇÃO

Com quantos anos você iniciou seu processo de escolarização?

\_\_\_\_\_

### Nível de escolaridade

Nível de ensino	Estado/Cidade	Público (municipal, estadual ou federal) / Privado (com bolsa ou sem)	Período
Ed. Infantil			
Fundamental I (1º ao 5º ano)			
Fundamental II (6º ao 9º ano)			
Médio			
Escola Especial			
Educação de Jovens e Adultos (EJA)			
Educação Profissional			
Educação Superior			

Caso tenha frequentado Escola Especial, foi em que etapa da sua escolarização?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Caso esteja cursando segunda graduação, tenha Pós-Graduação e outros, por favor, relate sobre:

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

No decorrer da sua formação, você teve algum atendimento especializado?

( ) Não ( ) Sim, na escola pública ( ) Sim, na escola privada ( ) Sim, em instituição especializada ( ) Outro: \_\_\_\_\_

Sobre os atendimentos pela condição da deficiência, narrar as memórias referentes aos atendimentos pedagógicos e clínicos que teve ao longo da vida.

**QUADRO: Atendimento Educacional Especializado – Pedagógicos**

Educação Infantil
Educação Fundamental
Ensino Médio/Educação Profissional
Educação Superior

**QUADRO: Atendimento Especializado – Clínicos e reabilitação**

Profissionais
Período da vida
Descrição do atendimento

**VÍNCULO A UNIVERSIDADE**

Área:

( ) Ciências humanas      ( ) Ciências exatas      ( ) Ciências biológicas

Outra: \_\_\_\_\_

Área de atuação: ( ) Licenciatura      ( ) Bacharel      ( ) Tecnólogo

Curso: \_\_\_\_\_

Turno: ( ) Matutino ( ) Vespertino ( ) Noturno ( ) Integral

Ano de ingresso: \_\_\_\_\_

Previsão de conclusão: \_\_\_\_\_

Forma de ingresso:

ENEM  Vestibular indígena  Transferência externa  Transferência interna

Você precisou de alguma adaptação para prestar o ENEM/Vestibular?  Não  Sim

Você considera que as suas adaptações foram atendidas? Relate sobre:

---

---

---

Entrou por reserva de vagas:  Não  Sim. Tipo de reserva:

Étnico  Pessoa com deficiência  Estudante de escola pública  Social/renda familiar  Outro: \_\_\_\_\_

Possui algum tipo de auxílio da Universidade:

Alimentação  Moradia Outros: \_\_\_\_\_

Já participou de alguma atividade extracurricular na Universidade?

Não. Por quê?

---

---

---

Sim. Quais?

---

---

---

Relate um pouco sobre como foi essa atividade, sua participação nela, a participação dos seus colegas, etc.:

---

---

---

---

**PERFIL FAMILIAR**

Quem compôs seu núcleo familiar?  mãe  pai  avô  avó  irmãos  primos

Outros: \_\_\_\_\_

Você tem irmãos?  Não  Sim, quantos? \_\_\_\_\_

Qual a sua posição entre os irmãos? \_\_\_\_\_

Qual o nível de escolaridade das pessoas do núcleo familiar em que você foi criado?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Qual a profissão dessas pessoas?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Há mais alguém com deficiência na sua família?  Não  Sim

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Atualmente, além de você, quantas pessoas moram com você?

Moro sozinho  Uma a três  Quatro a sete  Oito a dez  Mais de dez

Quem mora com você?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Caso resida na Moradia Estudantil fornecida pela Universidade, relate sobre:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**INDICADORES SOCIAIS**

Você tem renda própria? ( ) Não ( ) Sim

Tipo de trabalho:

( ) Formal ( ) Informal ( ) Autônomo ( ) Desempregado ( )

Outro: \_\_\_\_\_

Caso possua emprego, quantas horas semanais você trabalha?

( ) Sem jornada fixa, até 10 horas semanais.

( ) De 11 a 20 horas semanais.

( ) De 21 a 30 horas semanais.

( ) De 31 a 40 horas semanais ou mais.

Quem é o principal provedor da renda da sua família atualmente?

\_\_\_\_\_

Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal?

( ) Nenhuma renda.

( ) Até 1 salário-mínimo (até R\$ 1.212,00).

( ) De 1 a 3 salários-mínimos (de R\$ 1.212,01 até R\$ 3.636,00).

( ) De 3 a 6 salários-mínimos (de R\$ 3.636,01 até R\$ 7.272,00).

( ) De 6 a 9 salários-mínimos (de R\$ 7.272,01 até R\$ 10.908,00).

( ) De 9 a 12 salários-mínimos (de R\$ 10.908,01 até R\$ 14.544,00).

( ) Superior a 12 salários-mínimos.

Você recebe algum tipo de benefício de assistência social (BPC, Auxílio Brasil, aposentadoria, etc.)? ( ) Não ( ) Sim

\_\_\_\_\_

Você possui acesso à internet na sua casa? ( ) Não ( ) Sim, especifique (4g, discada, fibra ótica, etc.): \_\_\_\_\_

Possui computador/notebook próprio? ( ) Não ( ) Sim



Você possui TV acabo ou TV por assinatura?  Sim  Não

Você possui acesso aos *streamings*?  Netflix  Prime Vídeo  Globoplay   
 HBOMax  Disney+  Star+  Spotify  Deezer  Apple Music  Prime  
 Music  Outros: \_\_\_\_\_

As contas são:  compartilhadas  exclusivamente paga por você   
 exclusivamente paga por terceiro  algumas pagas por você, outras por terceiro

A casa em que você reside possui:

	Sim, quantas:	Não
Máquina de lavar roupas		
Máquina de secar roupas		
Máquina lava e seca		
Geladeira com freezer		
Geladeira		
Freezer		
TV		
Computador		
Notebook		
Ar-condicionado		
Banheiro		
Veículo		
Empregada mensal		
Empregada diarista		

A segunda parte desta pesquisa é uma entrevista que será realizada de forma presencial ou remota, visando conhecer melhor sobre sua participação em atividades extracurriculares. Você tem interesse em ser contatado?

Não  Sim, melhor meio e dado de contato: \_\_\_\_\_

Você necessita de algum tipo de adaptação/meio de acessibilidade para realização da entrevista?  Não  Sim, \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA

### (ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA)

#### PERFIL PESSOAL

1. Trajetória escolar:
  - Conta para mim como foi a sua escolarização na Educação Infantil
  - Conta para mim como foi a sua escolarização no Ensino Fundamental
  - Conta para mim como foi a sua escolarização no Ensino Médio
  - Como está sendo a graduação?
  
2. O que você entende sobre AEE?
  - Você teve durante sua trajetória escolar?
  - Pode me relatar como era? (se considera que ajudou, pontos positivos/negativos).

#### CONTEXTO ACADÊMICO

1. Você pode relatar sobre como se deu o seu ingresso na Universidade? (Pessoas que incentivaram e apoiaram)
  
2. O que levou você a escolher esse curso de graduação?
  
3. Atualmente você se encontra em que período da faculdade? Você precisou ampliar seu tempo de previsão de conclusão? Relate sobre.
  
4. De quais atividades extracurriculares (IC, Extensão, Grupo de pesquisa, estágio não-obrigatório...) você já participou na Universidade?
  - Você sabe quais atividades são consideradas como complementares pelo seu curso?
  
5. Como foi o seu acesso para essa atividade extracurricular? (indicação de professor, divulgação em redes sociais)

6. Como se deu a inscrição nessa atividade? (questionário eletrônico, e-mail, presencial...). Você considera que esse meio foi acessível às suas necessidades?
7. Durante o cumprimento dessas atividades extracurriculares quais eram as funções desenvolvidas? (Ex: atividades teóricas, pesquisa e planejamento, atividades externas em outras instituições públicas ou privadas etc...)
8. Houve algum limitador na hora da escolha de qual seria a atividade extracurricular? (Ex: A atividade não contemplava as suas necessidades individuais de adaptação seja relacionada ao conteúdo ou de aspectos de acessibilidade física).
9. Quanto tempo durou essa atividade? Caso ainda estejam cursando, se possível, relate um pouco sobre.
10. Qual a sua avaliação da atividade? (considera que contribuiu para formação acadêmica e pessoal, conseguiu finalizar, etc)
11. Qual foi o motivador para que você escolhesse/participasse dessas atividades? (horas complementares, interesse pessoal, remuneração, etc.)
12. Você considera que a sua participação na atividade extracurricular influenciou na sua permanência na Universidade?
13. Você considera que a atividade influenciou em suas aspirações profissionais?
14. Pensando em toda a sua trajetória acadêmica, qual foi a contribuição da universidade (curso e AE) para sua formação pessoal?
15. Relate marcos positivos e negativos na sua trajetória como estudante.
16. As atividades extracurriculares que você participou foi em que período (presencial, remoto, retorno)?

**CONTEXTO ACADÊMICO DURANTE A PANDEMIA (2020 - 2022)**

1. Como foi o Ensino Não Presencial Emergencial (ENPE) para você?
2. Você participou de alguma atividade extracurricular durante o distanciamento social?
3. Você recebeu algum auxílio da Universidade durante o distanciamento social? (Financeiro para equipamentos eletrônicos, internet, materiais...)
4. Descreva como foi o retorno às atividades presenciais.

**CONTEXTO FAMILIAR**

1. O seu contexto familiar influenciou na sua escolha acadêmica?
2. Houve ou há algum tipo de rede de apoio que te auxilia ou auxiliou diariamente para a execução das suas tarefas acadêmicas? (cuidador, monitor...)
3. Como você avalia a escolarização da sua família em relação a inserção no ensino superior? (O nível de escolarização deles impactou na formação?)
4. Tem alguma outra questão que você gostaria de falar?