



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

**PANORAMA NACIONAL DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Luiz Renato Martins da Rocha

SÃO CARLOS – SP

2019

LUIZ RENATO MARTINS DA ROCHA

**PANORAMA NACIONAL DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Tese apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial para o exame de defesa da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para a obtenção do título de doutor em Educação Especial.

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Coorientadora:

Prof.^a Dr.^a Elisângela Aparecida da Silva Lizzi

SÃO CARLOS – SP

2019

Rocha, Luiz Renato Martins da

Panorama Nacional dos Estudantes Público-alvo da Educação Especial na Educação Superior / Luiz Renato Martins da Rocha. -- 2019.
276 f. : 30 cm.

Tese (doutorado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador: Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Banca examinadora: Eniceia Gonçalves Mendes, Leonardo Santos

Amâncio Cabral , Lúcia Pereira Leite Paulo de Martino Jannuzzi

Bibliografia

1. Educação Especial. 2. Educação Superior. 3. Matrículas. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) 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

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado do candidato Luiz Renato Martins da Rocha, realizada em 12/08/2019:

Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
UFSCar

Prof. Dr. Leonardo Santos Amâncio Cabral
UFSCar

Prof. Dr. Eniceia Gonçalves Mendes
UFSCar

Prof. Dr. Lúcia Pereira Leite
UNESP

Prof. Dr. Paulo de Martino Jantuzzi
ENCE

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos estudantes público-alvo da Educação Especial, que incansavelmente buscam um espaço em uma sociedade excludente e pouco sensível às suas necessidades, seres humanos que me encantam cada vez que tenho a oportunidade de falar sobre, encontrar e aprender com eles.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu chegasse a este momento tão esperado e desejado, que é o da defesa de um doutorado, O.B.R.I.G.A.D.O.

À minha família (mãe, pai e irmã), pela compreensão por minha ausência, imposta pela escrita da tese, pessoas essas que fazem a minha vida ter sentido e aos quais dedico esta tese.

À minha orientadora, Prof.^a Cristina Lacerda, que, sempre com um olhar crítico e muito atento, apontou os caminhos para o desdobramento da presente tese. Com você, aprendi a significar detalhes, muitas vezes despercebidos por mim: um novato nesse mundo da pesquisa. Obrigado por aceitar mais este desafio e me apresentar os itinerários da pesquisa. A você minha imensurável admiração.

À minha coorientadora e colega de trabalho, Prof.^a Elisangela Lizzi, sempre me animando e me fazendo crer no melhor da minha pesquisa, com quem aprendi muito de Estatística e que sempre me ensinou com muita alegria e entusiasmo até mesmo os conceitos mais complexos de programação e uso de softwares dos quais fiz uso. Obrigado.

Aos meus amigos, aqueles que nunca faltaram quando eu mais precisei: Elsie, Djair, Isadora, Norma, Maria Amélia, Marcia Regina, Marcia Cristina, Annila, Glorinha e Soely – o que seria de mim sem vocês? Obrigado por fazer minha vida mais alegre e feliz, por me ensinarem a ser uma pessoa melhor e, nos momentos mais tensos, acreditarem mais em mim do que eu mesmo.

À banca examinadora, que prontamente aceitou o convite para participação e pelas valorosas contribuições para com a presente pesquisa. Vocês foram demais e, nesta tese, há um pedaço de cada um de vocês, meu muito obrigado a: Profa. Enicéia Gonçalves Mendes, Prof. Leonardo Santos Amâncio Cabral, Prof. Paulo de Martino Jannuzzi e Profa. Lúcia Pereira Leite.

A todos os professores, funcionários e alunos do PPGEEs, que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste estudo. À Capes, pelos recursos destinados ao PPGEEs.

Por fim, e não menos importante, à UTFPR, câmpus Cornélio Procópio, que me liberou parcialmente para os estudos na UFSCar, que compreendeu minhas ausências nas reuniões e eventos aos quais não compareci por conta dos estudos. Não podia deixar de registrar a grande incentivadora dos meus estudos, os Cursos UNEAC, que tem sido grande parceira dos meus sábados, por me permitir ministrar aulas em seus cursos de especialização pelo Paraná e conhecer pessoas com os mesmos ideais.

Por isso, e por tudo mais, meu M.U.I.T.O O.B.R.I.G.A.D.O!

RESUMO

Os estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), na Educação Superior, totalizaram, em 2015, 37.927 das 8.027.297 matrículas, o que corresponde a 0,47% (INEP, 2015b). É preciso considerar que, apesar do pequeno percentual, esse público vem crescendo de forma significativa na Educação Superior nos últimos anos, o que indica a constante necessidade de criação de políticas ainda mais efetivas para a garantia do acesso: ingresso, permanência e conclusão de curso nas instituições de educação superior (IES). Nesse sentido, os dados levantados na presente pesquisa trazem indicativos de como está a Educação Especial na Educação Superior no Brasil, oferecendo oportunidade para revisão e orientação relativa ao reconhecimento e registro de estudantes PAEE no Censo da Educação Superior. Assim, objetivamos analisar e mapear os estudantes PAEE na Educação Superior brasileira, tomando como fonte de dados o ano 2015 e, de forma mais específica, apresentar um panorama da Educação Superior a partir dos microdados do Censo da Educação Superior. A fim de alcançar o objetivo proposto, realizamos uma pesquisa de natureza quantitativa, com método descritivo e exploratório. O tratamento dos dados deu-se por meio do programa SAS® (Versão 9.2) e o software R (Versão 3.3.1), os quais possibilitaram o acesso aos microdados por meio de tabelas. Por meio do Microsoft Office Excel®, foram montados os gráficos e outras tabelas, bem como foi feita a conferência/verificação dos valores encontrados. Como entendemos que, por trás de cada um desses números, há uma história de vida, realizamos sua interpretação à luz da interação deles com o contexto histórico e social. Identificamos, ainda, a imprecisão de vários dados, em geral por equívocos na coleta da informação (que podem ser ocasionados pela autodeclaração ou por quem alimenta esses dados no sistema do Inep), ou pela impossibilidade de correção de dados uma vez informados e publicados, o que gera distorções das informações em relação à realidade. Além disso, apesar da limitação dos dados, é nítido que os estudantes PAEE estão em desvantagens com relação às demais pessoas, pois a conclusão de curso ainda é um desafio a ser superado e o acesso tem se restringido a uma pequena parcela. Para um melhor panorama da Educação Superior brasileira, faz-se necessária a construção de um instrumento de coleta de dados em nível nacional, para que, no momento da matrícula do estudante na IES, todas as informações relacionadas à sua condição sejam devidamente contempladas e os dados apresentados no Censo expressem, de fato, um panorama fidedigno para a construção de políticas públicas.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Superior. Matrículas. Ingresso. Censo.

ABSTRACT

The target group of learners with special educational needs (SEN) in Higher Education totaled 37,927 of the 8,027,297 enrollments in 2015, corresponding to 0.47% (INEP, 2015b). It should be noted that, despite the small percentage, this public has been growing significantly in Higher Education in recent years, which indicates the constant need to create even more effective policies to guarantee access: admission, stay and institutions of higher education (HEI). In this sense, the data collected in the present research provide indications of how the Special Education in Higher Education in Brazil offers an opportunity for revision and orientation regarding the recognition and registration of SEN students in the Higher Education Census. Thus, we aimed to analyze and map SEN students in Higher Education in Brazil, taking as a data source the year 2015 and, more specifically, presenting a panorama of Higher Education based on the microdata of the Higher Education Census. In order to reach the proposed objective, we carried out a quantitative research with a descriptive and exploratory method. Data were processed using the SAS® program (Version 9.2) and software R (Version 3.3.1), which enabled access to the microdata through tables. Through Microsoft Office Excel®, the graphs and other tables were assembled, as well as the verification of the values found. As we understand that behind each of these numbers there is a life story, we perform its interpretation in the light of their interaction with the historical and social context. We also identify the imprecision of various data, usually due to misunderstandings in the collection of information (which may be caused by self-declaration or by those who feed such data in the INEP system), or by the impossibility of correcting data once informed and published, which generates distortions of information in relation to reality. In addition, despite the limitations of the data, it is clear that the SEN students are disadvantaged in relation to other people, since the conclusion of the course is still a challenge to be overcome, and access has been restricted to a small portion. For a better overview of Brazilian Higher Education, it is necessary to construct a data collection instrument at the national level, so that, at the time of the student's enrollment in the IES, all the information related to their condition is duly considered and the data presented in the Census indeed express a reliable picture for the construction of public policies.

Key words: Special Education. Higher Education. Registration. Entry. Census

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Proporção de pessoas com deficiência, com e sem aplicação da linha de corte do WG, por tipo de deficiência - Brasil - 2010	43
Gráfico 2 - Percentuais de concluintes do Ensino Médio e ingresso na Educação Superior – PAEE – Brasil – 2013 a 2017	58
Gráfico 3 - Evolução dos anos de publicação das teses e dissertações a respeito do acesso e permanência do PAEE na Educação Superior – Brasil (2003 a 2016).....	127
Gráfico 4 – Produção das pesquisas a respeito do acesso e permanência do PAEE na Educação Superior por região.....	128
Gráfico 5 - Cor ou raça dos estudantes da Educação Superior: geral e PAEE – Brasil – 2015	147
Gráfico 6 - Sexo dos estudantes da Educação Superior – Brasil – 2015.....	154
Gráfico 7 - Idade dos estudantes da Educação Superior: PAEE e Geral – Brasil – 2015	156
Gráfico 8 - Categoria Administrativa da IES por número de instituições.....	176
Gráfico 9 - Distribuição das matrículas por categoria administrativa: PAEE e geral – Brasil – 2015.	178
Gráfico 10 - Categoria administrativa das IES brasileiras	180
Gráfico 11 – Categoria administrativa das IES: percentuais do PAEE e matrículas no geral – Brasil – 2015.....	182

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultados da contagem das pessoas com deficiência no censo de 2000	30
Tabela 2 - Dados em relação à quantidade de pessoas com deficiência no Brasil – Censo de 2010	40
Tabela 3- Números da Educação Superior – Brasil – 1999 e 2015.....	52
Tabela 4- Matrículas de estudantes PAEE em uma breve série histórica – Brasil – 2013 - 2017.....	56
Tabela 5 - Concluintes do Ensino Médio e ingressantes na Educação Superior: matrículas no geral e o PAEE – Brasil – 2013 a 2017.....	57
Tabela 6 - Palavras que mais aparecem nos resumos.....	118
Tabela 7- Número de Matrículas de estudantes PAEE e matrículas no geral	141
Tabela 8 – Cor ou raça dos estudantes PAEE e matrículas no geral – Brasil - 2015	145
Tabela 9 - Sexo dos estudantes PAEE e matrículas no geral – Brasil – 2015.....	153
Tabela 10 - Idade dos estudantes PAEE e matrículas no geral – Brasil – 2015.....	155
Tabela 11 - Apoio social para estudantes PAEE e matrículas no geral – Brasil – 2015	158
Tabela 12 – PAEE: distribuição por características – Brasil – 2015.....	163
Tabela 13- Estudantes PAEE por cor ou raça – Brasil – 2015.....	164
Tabela 14- Estudantes PAEE por sexo – Brasil – 2015	165
Tabela 15- Organização acadêmica das IES frequentadas pelos estudantes PAEE e matrículas no geral – Brasil – 2015	175
Tabela 16 - Categoria administrativa das IES com matrículas estudantes PAEE e matrículas no geral – Brasil – 2015	179
Tabela 17 - Grau acadêmico do curso frequentado pelos estudantes PAEE e matrículas no geral – Brasil – 2015.....	183
Tabela 18 - Modalidade do curso frequentado pelos estudantes PAEE e matrículas no geral – Brasil – 2015.....	185
Tabela 19 - Turnos dos cursos presenciais dos estudantes PAEE e matrículas no geral – Brasil – 2015	187
Tabela 20 - Atividades extracurriculares exercidas pelos estudantes PAEE e matrículas no geral – Brasil – 2015.....	189
Tabela 21 - Mobilidade acadêmica nas IES para os estudantes PAEE e matrículas no geral – Brasil – 2015.....	191
Tabela 22 - Áreas frequentadas pelos estudantes PAEE e matrículas no geral – Brasil – 2015	193
Tabela 23 – Dez cursos mais frequentados pelos estudantes PAEE e matrículas no geral – Brasil – 2015	194
Tabela 24 – As 10 IES (presenciais e a distância) mais frequentadas pelos estudantes PAEE em comparação às matrículas no geral: públicas e privadas – Brasil – 2015	196
Tabela 25- Número de matrículas de estudantes PAEE e matrículas no geral – Brasil – 2015	228

Tabela 26 – Cor ou Raça dos estudantes PAEE e matrículas no geral – Brasil – 2015	229
Tabela 27 - Sexo dos estudantes PAEE e matrículas no geral – Brasil – 2015.....	231
Tabela 28 - Idade dos estudantes PAEE e matrículas no geral – Brasil – 2015.....	233
Tabela 29 - Apoio social para estudantes PAEE e matrículas no geral – Brasil – 2015	235
Tabela 30 – PAEE: distribuição por características – Brasil – 2015.....	237
Tabela 31- Organização acadêmica das IES frequentadas pelos estudantes PAEE e matrículas no geral – Brasil – 2015	241
Tabela 32 - Categoria administrativa das IES com matrículas estudantes PAEE e matrículas no geral – Brasil – 2015	243
Tabela 33 - Grau acadêmico do curso frequentado pelos estudantes PAEE e matrículas no geral – Brasil - 2015	246
Tabela 34 - Modalidade do curso frequentado pelos estudantes PAEE e matrículas no geral – Brasil – 2015.....	249
Tabela 35 - Turnos dos cursos presenciais dos estudantes PAEE e matrículas no geral – Brasil – 2015	251
Tabela 36 - Atividades extracurriculares exercidas pelos estudantes PAEE e matrículas no geral – Brasil – 2015.....	254
Tabela 37 - Mobilidade acadêmica nas IES para os estudantes PAEE e matrículas no geral – Brasil – 2015.....	256
Tabela 38- Categoria Administrativas das IES dos estudantes PAEE (2 grupos) – Brasil – 2015	258
Tabela 39- Raça/Cor dos estudantes PAEE (2 grupos) – Brasil – 2015	258
Tabela 40 - Modalidade do curso dos estudantes PAEE (2 grupos) – Brasil – 2015.....	258
Tabela 41 - Grau Acadêmico dos estudantes PAEE (2 grupos) – Brasil – 2015	258
Tabela 42 - Área do curso dos estudantes PAEE (2 grupos) – Brasil – 2015	259
Tabela 43 - Organização acadêmica dos cursos dos estudantes PAEE (2 grupos) – Brasil – 2015.....	259
Tabela 44 - Sexo dos estudantes PAEE (2 grupos) – Brasil – 2015.....	259
Tabela 45 - Turno dos estudantes PAEE (2 grupos) – Brasil – 2015.....	259
Tabela 46 - Estudantes PAEE por características (2 grupos) – Brasil – 2015	260
Tabela 47 – Estudantes PAEE por UF (2 grupos) – Brasil – 2015	261
Tabela 48 - Categoria administrativa das IES dos estudantes PAEE (4 grupos) – Brasil – 2015.....	262
Tabela 49- Raça/cor dos estudantes PAEE (4 grupos) – Brasil – 2015	262
Tabela 50- Grau acadêmico dos estudantes PAEE (4 grupos) – Brasil – 2015.....	263
Tabela 51 - Modalidade do curso dos estudantes PAEE (4 grupos) – Brasil – 2015.....	263
Tabela 52 - Área do curso dos estudantes PAEE (4 grupos) – Brasil – 2015	264
Tabela 53 - Organização acadêmica dos cursos dos estudantes PAEE (4 grupos) – Brasil – 2015.....	264
Tabela 54 - Sexo dos estudantes PAEE (4 grupos) – Brasil – 2015.....	265
Tabela 55 - Turno dos estudantes PAEE (4 grupos) – Brasil – 2015.....	265

Tabela 56- Estudantes PAEE por UF (4 grupos) – Brasil – 2015	266
Tabela 57 - Estudantes PAEE por características (4 grupos) – Brasil – 2015	267

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Definições das deficiências coletadas no Censo de 2000	32
Quadro 2 - Definições das deficiências coletadas no censo de 2010	38
Quadro 3 – Informações adicionais sobre as teses e dissertações a respeito do acesso e permanência do PAEE na Educação Superior.....	122

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Questionário da amostra: coleta de dados sobre as pessoas com deficiência no Censo de 2000	34
Figura 2 - Questionário da amostra: coleta de dados sobre as pessoas com deficiência no Censo de 2010	37
Figura 3 – Coleta dos dados das pessoas com deficiência no Censo da Educação Superior em 1999..	50
Figura 4 - Indicadores da Meta 12	68
Figura 5 - Indicadores da Meta 13	69
Figura 6 - Indicadores da Meta 14	70
Figura 7- Nuvem de palavras das teses e dissertações analisadas.....	117
Figura 8 - Análise de Similitude	119
Figura 9 - Filograma com partições em classes lexicais	121
Figura 10 - Item do formulário do Censo da Educação Superior sobre pessoas com deficiência.....	131
Figura 11 - Fluxograma na seleção dos filtros empregados	135
Figura 12 - Leitura das tabelas	137
Figura 13 - Comparação dos estudantes PAEE e matrículas no geral – Educação Superior – Brasil – 2015.....	144
Figura 14 - Dendograma da Análise de Clusters (AC)	200
Figura 15 - Conjunto de dados das PAEE no Brasil, desconsiderando os estados.....	203
Figura 16- Conjunto de dados das PAEE por estados da federação.....	204

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABI	Área Básica de Ingresso
AC	Análise de Clusters
ACM	Análise de Correspondência Múltipla
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APV	Aprovado na Disciplina
ASC	Sem Conceito Definido
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CA	<i>Correspondence Analysis</i>
CAAD	Centro de Apoio Acadêmico aos Deficientes
CAEE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CECH	Centro de Educação e Ciências Humanas
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
CenSup	Censo da Educação Superior
CH	Centro de Humanidades
Corde	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CPC	Conceito Preliminar de Curso
CSV	<i>Comma-separated values</i>
DGEEC	<i>Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos</i>
EAD	Educação a Distância
EMUFRN	Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
Enceja	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
ESA	Escala de Satisfação e Atitudes de Pessoas com Deficiência
Faced	Faculdade de Educação
Fatec	Faculdade de Tecnologia
FNE	Fundo Nacional de Educação
FNS	Fundo Nacional de Saúde
WG	<i>Washington Group on Disability Statistics</i>
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ID	Identificação Própria
IDD	Indicador da Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado
IES	Instituições de Educação Superior
IF	Instituto Federal
IFCE	Instituto Federal do Ceará
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
Indec	<i>Instituto Nacional de Estadística y Censos</i>
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LAB	Laboratório de Acessibilidade
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Libras	Língua Brasileira de Sinais
MAB	Mobilidade Acadêmica Brasil
MEC	Ministério da Educação
Mercosul	Mercado Comum do Sul
MPF	Ministério Público Federal
Nusi	Núcleo de Sociedade Inclusiva
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PI	Pesquisador Institucional
Pnaes	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PNERA	Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária
PPGEEs	Programa de Pós-graduação em Educação Especial
Proene	Programa de Acompanhamento ao Estudante com Necessidades Educacionais Especiais
Prouni	Programa Universidade para Todos
REF	Reprovado por Falta
REP	Reprovado por Nota ou Conceito
Reuni	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RMC	Região Metropolitana do Cariri
RS	Representação Social
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Sinaes	Sistema Nacional de Educação Superior
TALP	Teste de Associação Livre de Palavras
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFS	Universidade Federal de Sergipe

UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
Ufscar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
Umesp	Universidade Metodista de São Paulo
UNB	Universidade de Brasília
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unicesumar	Centro de Ensino Superior de Maringá
Uniderp	Universidade Anhanguera
Unimontes	Universidade Estadual de Montes Claros
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Univille	Universidade da Região de Joinville
Urcac	Universidade Regional do Cariri

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	18
2	CENSOS, DISSENSOS E CONTAGENS: ESTATÍSTICA E EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PAUTA	22
2.1	DEFININDO E CONTEXTUALIZANDO A ESTATÍSTICA NA SOCIEDADE	22
2.2	CENSOS E AS PRIMEIRAS CONTAGENS POPULACIONAIS: UMA BREVE RETOMADA HISTÓRICA	26
2.2.1	<i>Censo demográfico brasileiro e a contagem das pessoas com deficiência: evoluções e involuções dos censos de 2000 e 2010</i>	28
2.2.1.1	Censo Demográfico de 2000	29
2.2.1.1	Censo Demográfico de 2010	35
2.2.1.2	Aproximações e diferenças dos Censos de 2000 e 2010: foco na pessoa com deficiência	41
2.2.2	<i>Censos Educacionais</i>	45
2.2.2.1	Censo da Educação Superior	48
2.3	A INTERFACE ENTRE AS ÁREAS DE ESTATÍSTICA E EDUCAÇÃO ESPECIAL	54
3	UM PANORAMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: DO SURGIMENTO DAS IES À EXPANSÃO NO NÚMERO DE VAGAS	60
3.1	ARTICULAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	70
4	PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO SUPERIOR	84
4.1	ACESSO DE ESTUDANTES ÀS IES	84
4.1.1	<i>A inclusão na perspectiva do incluído: o estudante com deficiência</i>	85
4.1.2	<i>Perspectiva do outro: professores, estudantes sem deficiência, técnicos administrativos e outros envolvidos no processo</i>	95
4.1.3	<i>Perspectivas do incluído e do outro</i>	100
4.2	POLÍTICAS PÚBLICAS E/OU INSTITUCIONAIS	106
4.3	ALGUMAS PRÁTICAS PRESENTES NO INTERIOR DAS IES	111
4.4	ANÁLISE QUALITATIVA DE PALAVRAS PRESENTE NOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES	116
4.5	PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NAS TESES E DISSERTAÇÕES ANALISADAS	121
5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	129
5.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	129
5.2	PROCEDIMENTOS ÉTICOS	132
5.3	MÉTODO DA PESQUISA	133
5.4	COLETA DE DADOS	133
5.4.1	<i>Instrumento da coleta de dados</i>	134
5.4.2	<i>Crítérios de inclusão e exclusão dos dados estatísticos na pesquisa</i>	134
5.5	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	136
5.6	MATERIAIS E EQUIPAMENTOS	139
6	RESULTADOS E DISCUSSÕES: O QUE SE PODE DEPREENDER DOS DADOS DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR/INEP SOBRE OS ESTUDANTES PAEE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	140
6.1	PANORAMA DOS ESTUDANTES PAEE E NÃO PAEE: ANÁLISE DESCRITIVA	140
6.1.1	<i>Dados gerais e dos estudantes PAEE no Censo da Educação Superior de 2015: perfil dos estudantes</i> 140	
6.1.1.1	Caracterização dos estudantes PAEE nas IES brasileiras: considerações iniciais	160
6.1.1.2	Análise do PAEE separadamente por: deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação	162
6.1.2	<i>Dados gerais e dos estudantes PAEE no Censo da Educação Superior de 2015: perfil dos cursos e IES públicas e privadas frequentadas</i>	174
6.1.2.1	Caracterização dos cursos e IES brasileiras: considerações iniciais	197
6.2	PANORAMA DOS ESTUDANTES PAEE: ANÁLISE DAS SEMELHANÇAS E DIVERGÊNCIAS	199

6.2.1 <i>Análise de clusters (AC)</i>	199
6.2.1.1 Divisão em dois grupos	201
6.2.1.2 Divisão em quatro grupos	202
6.2.2 <i>Análise de Correspondência Múltipla (ACM)</i>	203
6.3 <i>Síntese do perfil dos estudantes PAEE envolvendo os diferentes aspectos e análises</i>	205
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	207
REFERÊNCIAS.....	212
APÊNDICE A - TABELAS PORMENORIZADAS POR ESTADOS	228
APÊNDICE B - TABELAS GERADAS NA ANÁLISE DE CORRESPONDÊNCIA MÚLTIPLA.....	258
ANEXO A - ÁREAS DA GRADUAÇÃO NO BRASIL	268

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Educação Superior¹ brasileira vem, nos últimos anos, expandindo-se de forma exponencial. Os resultados desse processo de expansão e as políticas públicas no campo da Educação Especial, têm ocasionado o crescimento da população universitária público-alvo da Educação Especial (PAEE)², que, em percentuais maiores que os das matrículas no geral nessa modalidade, vem crescendo nas instituições de Educação Superior (IES). Esse aumento, entretanto, não é suficiente para equilibrar anos de exclusão desse público, já que a maioria desses estudantes ainda não está chegando às IES.

Importantes avanços legislativos, sobretudo os voltados ao PAEE, vêm se constituindo no Brasil ao longo das últimas décadas, mas não o suficiente para incorporar toda essa população, que, ainda alijada, luta pelo reconhecimento dos seus direitos.

A presente pesquisa é resultado de experiências de vida pessoal e profissional, que, ao longo dos anos, tenho vivenciado. Ainda estudante do Ensino Fundamental, na antiga quarta-série, tive o privilégio de estudar com duas alunas com deficiência visual e uma com baixa-visão, que, em um esforço árduo, em uma época em que pouco se debatia e se ensinava nas escolas sobre inclusão e diversidade (2000), destacavam-se por sua inteligência e pelo grande talento com a música. Foram essas alunas que muito me ensinaram sobre a vida.

No Ensino Médio (do 1º ao 3º ano), fui novamente privilegiado por estudar com três alunas surdas e duas com deficiência auditiva, que me instigaram a conhecer uma língua que até então não conhecia. Assim, logo me aproximei delas e comecei, eu e mais um colega da sala, a aprender o que, segundo a intérprete delas, era a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Em alguns meses, já estava eu apaixonado pela língua e querendo cada dia aprender mais e mais.

Após a conclusão do Ensino Médio, decidi fazer o vestibular e, dentre as escolhas que minha cidade ofertava, a que mais combinava com meu estilo era a licenciatura em Matemática. Então, após aprovação no vestibular, dei início, em 2008, à minha primeira graduação. No entanto, após a conclusão desse curso, e tendo, nesse período, realizado iniciação científica na

¹ Adotaremos nesta tese o termo Educação Superior, em detrimento a Ensino Superior, haja vista no site do Inep os dados disponíveis se referirem ao Censo da **Educação Superior**. Na LDB, Lei nº 9.394/96, artigo 8º, mencionam-se as instituições de **Educação Superior**, apesar de, em alguns momentos, nesse mesmo documento, se falar sobre instituições de Ensino Superior. A Lei nº 10.861/2004 institui o Sistema Nacional de Avaliação da **Educação Superior** – Sinaes (BRASIL, 2004b).

² Em outro momento, esse público será mais bem detalhado, mas cabe salientar que, de acordo com o Decreto 7.611/2011, tal público é caracterizado por pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011). Nos dados disponibilizados pelo Inep (microdados), esse público é pormenorizado na contagem do censo.

área da surdez e deficiência visual, resolvi que precisava direcionar meus estudos para a área de Educação Especial.

Foi assim que, em 2014, ingressei no mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) da Universidade Federal de São Carlos (Ufscar), sob orientação da Prof.^a Dr.^a Cristina Broglia Feitosa de Lacerda. Juntos, construímos a dissertação intitulada “O que dizem surdos e gestores sobre vestibulares em Libras para ingresso em universidades federais”, cujo objetivo principal foi “investigar como os surdos que prestaram o vestibular em Libras das universidades federais perceberam o atendimento às suas necessidades linguísticas, bem como as impressões dos gestores dessas avaliações” (ROCHA, 2015, p.12).

Não satisfeito com as respostas encontradas no mestrado (ou será que encontrei mais perguntas que repostas?) e sentindo a necessidade de aprofundar e estudar ainda mais sobre o universo das pessoas PAEE, ingressei, em 2016, no doutorado. Nessa etapa de meu percurso acadêmico, quis estudar não só a surdez, mas algo que fosse além, o conjunto dos estudantes PAEE.

Pensando na possibilidade de unir a Matemática (minha primeira graduação) e o mestrado e, agora, doutorado em Educação Especial, somando-se à minha percepção da escassez de análise de dados sobre PAEE, surgiu a ideia e o objetivo da presente pesquisa, que foi o de: analisar e mapear os estudantes PAEE na Educação Superior brasileira (pública e privada) e, de forma mais específica, apresentar um panorama da Educação Superior. Para alcançar esse objetivo, foram considerados os microdados do censo da Educação Superior do ano de 2015 (INEP, 2015b). Além disso, pretendi verificar, por meio dos números, como tem ocorrido o ingresso³ desses sujeitos nas IES brasileiras.

A escolha do ano de 2015 deve-se ao fato de estes serem os dados mais atuais disponíveis no site do Inep no início do levantamento dos dados da presente tese (em 2017) e, ainda, apresentarem um panorama anterior à Lei de Reserva de Vagas de 2016 (mesmo que tal legislação seja específica/aplicada às IES Federais). O presente estudo visa também produzir subsídios para a melhoria das políticas de ações afirmativas, para a melhoria da coleta da informação pelo censo da Educação Superior e para o indicativo de pesquisas mais pontuais sobre algumas temáticas levantadas.

A fim de alcançar os objetivos inicialmente traçados para a presente pesquisa, lancei mão da investigação quantitativa de natureza descritiva e exploratória. Para análise e

³ Por vezes, será inevitável falar sobre a permanência desses estudantes nas IES, já que a permanência está atrelada ao ingresso, para que, assim, possamos mostrar um panorama mais legítimo da Educação Superior brasileira.

interpretação dos dados, valemo-nos do programa SAS® (Versão 9.2) e do software R (Versão 3.3.1), que possibilitaram acessar os microdados e gerar tabelas com o fim de discuti-las. Por meio do Microsoft Office Excel®, foram montados os gráficos e outras tabelas, bem como conferiram-se os valores encontrados.

Buscamos, assim, conhecer e traçar um panorama da Educação Superior brasileira para os estudantes PAEE nas IES (de forma macro e micro) e propor caminhos que ajudarão na construção e elaboração de políticas públicas. Também procuramos apontar, por meio dos números, os pontos fortes e fracos das IES no que diz respeito ao ingresso dos estudantes PAEE.

Para discutir os itens arrolados, a presente tese se constituiu de sete seções.

Na seção 1, estão as considerações iniciais; na seção 2, intitulada Censos, dissensos e contagens: Estatística e Educação Especial em pauta, buscamos definir e contextualizar a Estatística na sociedade, além de mostrar como a Estatística foi, na presente pesquisa, um importante instrumento metodológico. Na sequência, apresentamos as primeiras contagens populacionais/censos demográficos no mundo e como eram realizados. Em seguida, falamos sobre o censo demográfico brasileiro e a contagem das pessoas com deficiência, comparando os censos de 2000 e 2010. Seguimos, assim, para o fim da seção, abordando os censos educacionais, sobretudo o da Educação Superior.

Na seção 3, intitulada Um panorama da Educação Superior brasileira: do surgimento das IES à expansão no número de vagas, apresentamos um panorama da Educação Superior brasileira, desde as primeiras IES, até sua crescente expansão no número de vagas, deixando de ser uma educação das elites, para ser uma educação das massas. Na sequência, discutimos as principais políticas públicas existentes (legislação) para as pessoas com deficiência na Educação Superior brasileira.

Na seção 4, intitulada Produção do conhecimento sobre pessoas com deficiência e Educação Superior, apresentamos uma síntese do resultado de 16 teses e 46 dissertações que tratam sobre as pessoas com deficiência na Educação Superior. Apresentamos um panorama da realidade brasileira no que tange à produção científica sobre o acesso de estudantes PAEE às IES públicas e privadas brasileiras, bem como nos cursos presenciais e a distância das mais variadas áreas e universidades. Utilizamos, ainda, o software Iramuteq, com o qual foi possível realizar análise de palavras e suas associações presentes nos resumos dos trabalhos científicos selecionados para melhor compreender a realidade estudada.

Na seção 5 – Procedimentos Metodológicos –, constam a fundamentação teórica do método e a descrição dos procedimentos de pesquisa, com indicação da forma de coleta dos

dados e os procedimentos de análise, além do método, da abordagem, da análise e da interpretação dos dados.

Por fim, apresentamos, na seção 6, os resultados e as discussões, dispostos em duas etapas. Na primeira, apresentamos a análise descritiva dos dados, com o perfil e a caracterização dos estudantes e das IES que têm estudantes PAEE; na segunda, uma análise pormenorizada considerando características desse público.

Enfim, esta pesquisa traduz, portanto, a relevância de um estudo que contribui para o conhecimento acerca da educação de estudantes PAEE, tema ainda carente de produções científicas específicas, sobretudo na Educação Superior.

2 CENSOS, DISSENSOS E CONTAGENS: ESTATÍSTICA E EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PAUTA

2.1 Definindo e contextualizando a Estatística na sociedade

O uso da Estatística pode ser evidenciado desde antes de Cristo. No mundo antigo, a Estatística era usada como suporte para a tomada de decisões. A necessidade no uso das informações numéricas sempre foi inerente às nações (ECHEVESTE et al., 2005). No Brasil, há notícias de que, em 1585, o Padre José Anchieta registrou os habitantes de algumas capitâneas e, em outras, apenas o número de habitações. Tais registros eram realizados via domínio religioso, em consonância às ordens emitidas por Portugal, contando, por exemplo, as listas de frequentadores de uma igreja ou de católicos que comungavam (sem a inserção de crianças nessas listas). Foi, portanto, nessas circunstâncias que se fizeram os primeiros registros estatísticos em solo brasileiro.

A estruturação da Estatística, como uma ciência, teve início na Alemanha, em 1660. No entanto, somente entre 1748 e 1749, o professor alemão Gottfried Achenwal (1719-1772), da Universidade de Göttingen, registrou pela primeira vez, em seu livro *Introdução à Ciência Política*, a palavra *statistik*, que deriva de *status* e significa "estado", originando-se aí a Estatística propriamente dita (LOPES; MEIREKES, 2005). Inicialmente, tal nomenclatura devia-se ao fato de haver, por parte do Estado, interesse na coleção de informação no que tange à população e sua economia, com o fim de que os governantes conhecessem sua nação para a construção de programas e políticas governamentais (ECHEVESTE et al., 2005).

Com o passar dos anos, mais especificamente no fim do século XVIII, segundo Bayer et al. (2004), a palavra Estatística foi definida como o “estudo quantitativo de certos fenômenos sociais, destinados a informações dos homens de Estado” (p. 2), haja vista tais informações configurarem-se como uma preocupação dos governantes com o desenvolvimento econômico da nação.

Atualmente, o uso de computadores por estatísticos é bastante comum, quase aposentando os cálculos com instrumentos mais tradicionais: cálculos mentais ou à mão. De fato, os recursos da informática, entre outros, permitem que se calculem grandes quantidades de dados simultaneamente, razão pela qual facilitaram as formas de cálculo dos dados obtidos nas pesquisas. Esse fato, no entanto, não influenciou imediatamente a forma de coleta de dados, conforme atesta um dos principais precursores da nova ciência, David Roxbee Cox (MEMÓRIA, 2004).

O que, aliás, é a Estatística? Para uma “simples” pergunta como essa, pode haver muitas definições/respostas. Considerando essa diversidade, apontaremos apenas as principais definições, na tentativa de uma caracterização dessa ciência, principalmente sob um viés social e educacional que nos interessa mais fortemente frente ao escopo de nossa pesquisa.

A Estatística pode ser definida de muitas formas, como, por exemplo: “a ciência dos dados” (MOORE, 2000, p. 8). No entanto, há outras definições que esclarecem que a Estatística “é constituída por um sistema complexo de técnicas ou ferramentas para o tratamento e análise de informações, em função de uma variedade de causas” (POUBEL, 2011, p. 4). A definição dada por Farias, Soares e César (2003) esclarece que “a Estatística é uma ciência que se dedica ao desenvolvimento e ao uso de métodos para a coleta, resumo, organização, apresentação e análise dos dados” (p. 15).

Nesta tese, interessa-nos a Estatística a fim de que nos dê subsídios metodológicos para a compreensão de aspectos inerentes à Educação Especial no Brasil, mais especificamente no âmbito da Educação Superior, por meio dos dados coletados anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Assim, nossa investigação consiste em estudar profundamente os dados, a fim de organizá-los e analisá-los, para bem apresentar à população acadêmica os números dos estudantes PAEE nessa modalidade de ensino. Esperamos poder subsidiar futuras pesquisas que relacionam tal temática, pautados na Estatística descritiva.

Nesse contexto, fica evidente que a Estatística está presente na sociedade desde os primórdios, “sendo demonstrada a sua capacidade de auxiliar na análise de dados, nos âmbitos pessoal ou profissional, público ou privado. Para o gestor público, contribui nas tomadas de decisão, permitindo empregar de forma eficiente os recursos arrecadados [...]” (IGNÁCIO, 2010, p. 190). Assim, tal ciência continua, na sociedade, a ter “um grande papel na transformação dos métodos de pesquisa nas diferentes áreas do conhecimento, aumentando o nível de confiança das informações divulgadas pelas pesquisas e favorecendo a tomada de decisões acertadas, em face das incertezas [...]” (Ibidem).

Dado o grau de importância da Estatística, grande parte dos países tem órgãos de produção e difusão de dados oficiais e, nesse contexto, o levantamento de tais informações é

fundamental no direcionamento de políticas públicas⁴ e políticas sociais⁵. Além disso, há a possibilidade de traçar conjunturas sociais e políticas sobre uma determinada realidade por meio da Estatística.

Em 1936, foi implementado no Brasil o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), responsável pela definitiva consolidação da Estatística no país, “tornando-se o órgão máximo de todas as atividades estatísticas, e cuja alçada atinge os mais variados aspectos que envolvem a sociedade brasileira” (SANTOS, 2014, p. 6). Os dados podem conduzir formas de ser e agir dos sujeitos e servir de governmentação da população, já que revelam realidades muitas vezes desejadas, além de outras, indesejadas por seus governantes.

Segundo Paris (apud IGNÁCIO, 2012, p. 187)

Estratégias para a redução da pobreza e o desenvolvimento mundial apoiam-se na Estatística. Sua utilização engloba desde a elaboração até a implementação de políticas e programas nacionais, tais como programas de Estratégias de Redução da Pobreza, cumprimento dos objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), definidos em nível internacional, servindo para avaliar o desempenho destas políticas junto à sociedade. Estatísticas confiáveis descrevem a realidade quotidiana das pessoas; revelam, por exemplo, onde se encontram os pobres, por que razão são pobres e de que maneira vivem. Por sua vez, estas informações fornecem as evidências necessárias à implementação e ao controle de políticas de desenvolvimento efetivas. Indicam onde os recursos são mais necessários e fornecem meios para avaliar o progresso e medir o impacto de diferentes políticas. Estatísticas de boa qualidade também aprimoram a transparência e a responsabilidade quanto à prestação de contas na elaboração de políticas, dois elementos essenciais para uma gestão pública eficiente e eficaz, pois permitem que os cidadãos avaliem o sucesso de políticas governamentais e desafiem as autoridades a responder por essas políticas.

O conhecimento estatístico é essencial na atualidade, seja para a indústria, que faz levantamentos não oficiais e, a partir deles, consegue identificar seus gastos e assim direcionar seu trabalho; nas empresas, que fazem levantamentos de opinião sobre determinados produtos; seja na medicina, para saber ou conhecer, por exemplo, a relação entre uma doença e determinadas questões sociais (cruzando informações); ou, ainda, na Educação Especial, com o fim de traçar um panorama das pessoas com deficiência em um determinado lugar. Enfim, os dados produzidos pela Estatística geram conhecimento que podem mudar realidades. Nesse sentido, Ignácio (2012) esclarece que:

⁴ Políticas públicas são intervenções planejadas do poder público com a finalidade de resolver situações problemáticas, que sejam socialmente relevantes (DI GIOVANNI, 2008).

⁵ Como o conceito de política social tem um caráter evolutivo, que se define em razão de seus componentes históricos, devemos deixar claro que ele se refere às formas de proteção social desenvolvidas a partir da segunda metade do século XIX (DI GIOVANNI, 2008).

Em qualquer país, a Estatística é ferramenta fundamental para que se possa traçar planos sociais e econômicos e projetar metas para o futuro. Técnicas Estatísticas avançadas permitem estimar com um bom grau de precisão variáveis como tamanho da população, taxa de emprego e desemprego, índices de inflação, evasão escolar, demanda por determinados bens e serviços, assim como formular planos para atingir as metas programadas de avanço no bem-estar social. Em face da imensa quantidade de dados e indicadores socioeconômicos e demográficos atualmente coletados e analisados pelos diferentes institutos de pesquisa (públicos ou privados), tornou-se inquestionável a importância da ciência Estatística nos últimos dois séculos (p. 187).

Como uma ciência dos dados, os resultados da Estatística podem, de acordo com Mattar (2005), ser de dois tipos: primários e secundários, sendo os “dados primários aqueles que ainda não foram antes coletados. Eles são pesquisados com o objetivo de atender às necessidades específicas da pesquisa em andamento. Os dados secundários são aqueles que já foram coletados, analisados e estão disponíveis para consulta” (p. 159).

Os dados primários são provenientes da opinião das pessoas sobre determinado assunto, produto ou marca, por exemplo; intenção de votos para as eleições; comportamentos passados ou presentes e outros, desde que coletados pelo próprio pesquisador ou órgão. Já os dados secundários podem ser todas as questões levantadas anteriormente, as quais, no entanto, foram coletadas por outra pessoa ou instituição e, possivelmente, já tenham até mesmo sofrido análise Estatística. Vale ressaltar que, na presente pesquisa, os dados analisados têm origem secundária, provenientes do Inep.

A Estatística está dividida em três grandes áreas: Estatística Descritiva, Probabilidade e Inferência Estatística, assim descritas por Magalhães e Lima (2002):

Estatística Descritiva é, em geral, utilizada na etapa inicial da análise, quando tomamos contato com os dados pela primeira vez. Objetivando tirar conclusões de modo informal e direto, a maneira mais simples seria a observação dos valores colhidos. Em outras palavras, a Estatística descritiva pode ser definida como um conjunto de técnicas destinadas a descrever e resumir os dados, a fim de que possamos tirar conclusões a respeito de características de interesse. Probabilidade pode ser pensada como a teoria matemática utilizada para estudar a incerteza oriunda de fenômenos de caráter aleatório. Inferência Estatística é o estudo de técnicas que possibilitam a extrapolação, a um grande conjunto de dados, das informações e conclusões obtidas a partir de subconjuntos de valores, usualmente de dimensão muito menor. Deve ser notado que se tivermos acesso a todos os elementos que desejamos estudar, não é necessário o uso das técnicas de inferência Estatística; entretanto, elas são indispensáveis quando existe a impossibilidade de acesso a todo o conjunto de dados, por razões de natureza econômica, ética ou física. (p. 2).

Na presente pesquisa, nos valem os recursos da Estatística descritiva, para que sobre o PAEE, possamos realizar interpretações advindas de nossas análises, deixando, assim, com

mais consistência as informações expostas, logo, a aproximação do campo da Educação Especial e da Estatística, sob um viés social e educacional, é algo totalmente válido e bem quisto nas pesquisas, pela interdisciplinaridade presente entre as áreas, além de a Estatística possibilitar apresentar um panorama da Educação Especial na Educação Superior brasileira e assim embasar o traçado de metas e políticas públicas.

2.2 Censos e as primeiras contagens populacionais: uma breve retomada histórica

De forma geral e ampla, censo significa um conjunto de dados estatísticos dos habitantes de uma cidade, província, estado ou nação, e é uma pesquisa que consiste numa ampla cobertura temática. O censo, comum a um grande número de populações e de longa tradição, realizado até mesmo antes de Cristo, hoje representa uma prática avançada e sofisticada (POUBEL, 2011).

Os primeiros recenseamentos foram realizados nas pirâmides egípcias. Na Bíblia, o primeiro recenseamento foi ocasionado por uma ordem de Deus a Moisés, para enumerar os israelitas e cobrar deles impostos ao Senhor. O primeiro censo oficial de que se tem notícia data de 1666, na província de Québec (POUBEL, 2011).

A partir do Congresso Internacional de Estatística ocorrido em Bruxelas, em 1853, determinou-se que os recenseamentos populacionais deveriam ocorrer de 10 em 10 anos. No século XX, um acordo internacional estabelece que as regras de coleta, análise e representação dos dados fossem também padronizadas, a fim de haver comparações entre os países (POUBEL, 2011).

No Brasil, o primeiro censo foi realizado em 1872, oito anos após o ocorrido em Portugal e 82 anos após aquele realizado nos Estados Unidos. Depois do censo de 1872 no Brasil, ocorreram os censos demográficos nos anos de: 1890, 1900, 1920, 1930, 1940, 1950, 1960, 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010 (IBGE, 2016b). Fica evidente que a prática de contagem populacional no Brasil é mais recente que em outros países, o que não elimina a experiência do IBGE de mais de 120 anos na contagem da população.

Destaca-se que, antes dos grandes censos gerais, houve outros, porém, menores, ocorrendo desde o Brasil Colônia, a pedido da coroa portuguesa ou pela iniciativa de pesquisadores (POUBEL, 2011). Até o censo de 1920, os levantamentos no Brasil eram realizados para contagem da população, “a partir daí, foram iniciados os censos da agricultura e da indústria, e outros censos complementares se iniciaram a partir de 1940” (POUBEL, 2011, p. 123). As contagens nesse período eram demoradas e caras, pois ainda não havia instrumentos

ou máquinas de calcular, e a legislação era minuciosa, não tanto quanto à sua análise, mas no tocante à coleta. Assim são descritas:

As contagens (muito simples na essência, bastante primitivas) lembravam os pastores, no controle dos seus rebanhos; para cada ocorrência, barras verticais eram marcadas, a cada quatro barras recebia, num corte diagonal, uma outra barra, fazendo grupos de cinco ocorrências. Era trabalhoso e demorado, tudo agravado pela ausência da máquina de calcular (às vezes usava-se o ábaco), e também, o que agravava a situação, iniciava-se sem a definição prévia dos grupos de variáveis a terem suas contagens realizadas. (POUBEL, 2011, p. 123).

Com o advento das máquinas de calcular e, depois, com o desenvolvimento dos computadores, a agilidade na contagem da população foi sendo consolidada e, hoje, o processo é infinitamente mais rápido no que diz respeito às análises. Já a coleta ainda é algo trabalhoso e oneroso a se fazer.

Inicialmente, os censos tinham por objetivo contar os homens aptos para a guerra, embasar a cobrança de impostos e a criação de leis e políticas governamentais etc. O recenseamento, atualmente, é mais abrangente e ocorre para os mais variados fins, orientando, por exemplo, os governos e a iniciativa privada em suas políticas e empreendimentos, promovidos com um cunho social, econômico ou científico. Segundo Figueiredo (1959), “para o bom êxito de um Recenseamento ninguém pode ser desprezado. Ele interroga o Presidente da República e seu contínuo, o preto e o branco, o brasileiro e o estrangeiro, o rico e o pobre, o marechal e o soldado, o patrão e o empregado, o juiz e o presidiário” (p. 152).

Nem sempre os dados censitários são vistos com bons olhos, pois muitas vezes são reveladores de aspectos da realidade socioeconômica que indicam fortes distorções entre os diferentes grupos sociais, e isso pode não ser bem visto por setores da política. Por exemplo, os censos mostraram que “em 1910, apenas 33,3% da população em idade entre 7 e 14 anos estava na escola e, em 1930, ainda havia 74,2% de pessoas analfabetas no Brasil” (SAVIANI et al., 2006, p. 77-78). Com esse resultado, a informação dizia mais sobre o governo do que sobre os dados avaliados, ou seja, era indicativo da falta de políticas públicas e do aumento do número de analfabetos na população brasileira.

Segundo Oliveira (2003), os dados, quando comparados com resultados anteriores, podem revelar em que “[...] direção houve mudanças nos padrões demográficos, socioeconômicos e espaciais da população” (p. 6), pois o censo mostra e revela nossa imagem/nossa cara (OLIVEIRA, 2003).

2.2.1 *Censo demográfico brasileiro e a contagem das pessoas com deficiência: evoluções e involuções dos censos de 2000 e 2010*

A realização de um censo populacional em um país como o Brasil, que possui dimensões continentais, é sempre um desafio, já que é necessário cobrir uma área de 8.514.215,3 km², composta por 27 unidades da Federação. Nessa perspectiva, a realização dos censos populacionais produz

[...] informações imprescindíveis para a definição de políticas públicas e a tomada de decisões de investimento, sejam eles provenientes da iniciativa privada ou de qualquer nível de governo, e constituem a única fonte de referência sobre a situação de vida da população nos municípios e em seus recortes internos, como distritos, bairros e localidades, rurais ou urbanas, cujas realidades dependem de seus resultados para serem conhecidas e terem seus dados atualizados (IBGE, 2016a).

Ainda sob essa perspectiva, a divulgação de tais informações traz aos governantes e iniciativa privada os benefícios elencados a seguir:

1. acompanhar o crescimento, a distribuição geográfica e a evolução de outras características da população ao longo do tempo, fornecendo parâmetros para o cálculo atuarial da Previdência Social, entre outras estimativas;
2. identificar áreas de investimentos prioritários em saúde, educação, habitação, transporte, energia, programas de assistência à infância e à velhice, possibilitando a avaliação e revisão da alocação de recursos do Fundo Nacional de Saúde (FNS), do Fundo Nacional de Educação (FNE) e de outras fontes de recursos públicos e privados;
3. selecionar locais que necessitam de programas de estímulo ao crescimento econômico e desenvolvimento social;
4. fornecer as referências para as projeções populacionais com base nas quais o Tribunal de Contas da União define as cotas do Fundo de Participação dos Estados e do Fundo de Participação dos Municípios;
5. fornecer as referências para as projeções populacionais com base nas quais é definida a representação política do país: o número de deputados federais, estaduais e vereadores de cada estado e município;
6. fornecer parâmetros para conhecer e analisar o perfil da mão-de-obra em nível municipal, informação esta de grande importância para organizações sindicais, profissionais e de classe, assim como para decisões de investimentos do setor privado;
7. fornecer parâmetros para selecionar locais para a instalação de fábricas, shopping centers, escolas, creches, cinemas, restaurantes, etc.;
8. fundamentar diagnósticos e reivindicações, pelos cidadãos, de maior atenção dos governos estadual ou municipal para problemas locais e específicos, como de insuficiência da rede de água e esgoto, de atendimento médico ou escolar, etc.;
9. subsidiar as comunidades acadêmica e técnico-científicas em seus estudos e projetos (IBGE, 2016a).

Com a coleta e divulgação desses dados, segundo o censo de 2010, um importante avanço foi possível ao Brasil, que conseguiu, além dos benefícios elucidados, a

[...] consolidação dos laços estatísticos entre os países do Mercosul Ampliado, que inclui os membros do Mercosul - Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai - além de Bolívia e Chile, tendo como objetivo a padronização de conceitos e classificações visando homogeneizar e fortalecer os sistemas estatísticos nacionais e criar uma base de dados comum aos censos dos seis países (IBGE, 2016a).

São inegáveis os benefícios que a contagem da população e a descrição de suas características podem ocasionar à nação, pois, além de conhecermos melhor nossa realidade, podemos conhecer a realidade de outros países que possuam esse instrumento como forma de mapear sua população e estabelecermos, assim, comparações para melhorias e avanços em diferentes áreas.

A primeira vez que se coletaram informações sobre pessoas com deficiência no censo demográfico em nosso país foi no ano de 1991, quando se constatou uma população de 2.198.489 pessoas com deficiência visual, auditiva, física, mental⁶, múltipla e os sem declaração, o que correspondia a cerca de 1,5% da população brasileira (JANNUZZI; JANNUZZI, 1998). Cabe então apresentar as evoluções que ocorreram ao longo da realização dos censos (de 2000 para o de 2010) e como esse aperfeiçoamento causou impacto na avaliação dos dados, sobretudo, no aumento do número de pessoas com deficiência no Brasil.

2.2.1.1 Censo Demográfico de 2000

O censo demográfico de 2000 visitou 5.507 municípios, abrangendo um total de 54.265.618 domicílios pesquisados. Nesse censo, caracterizou-se a população e os domicílios brasileiros e o IBGE considerou a seguinte gama de deficiências: deficiência mental permanente; deficiência física (tetraplegia, paraplegia ou hemiplegia permanente; falta de membro ou de parte dele⁷); incapaz, com alguma ou com grande dificuldade permanente de enxergar; incapaz, com alguma ou com grande dificuldade permanente de ouvir e incapaz, com alguma ou com grande dificuldade permanente de caminhar ou subir escadas (termos em seu original).

Na composição das categorias do censo de 2000, o IBGE esteve em contato permanente com a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde)

⁶ Deficiência mental é a nomenclatura usada na época.

⁷ Falta de membro ou parte dele é caracterizada por falta de perna, braço, mão, pé ou dedo polegar (IBGE, 2003).

do Ministério da Justiça, com o fim de promover uma reformulação das questões sobre o tema (IBGE, 2003). Assim, de acordo com a metodologia do censo, “foi realizado um teste na primeira prova piloto com diferentes elencos de perguntas, objetivando escolher aquelas que melhor captavam a população em estudo” (IBGE, 2003). Na Tabela 1 são apresentados os resultados da coleta do censo de 2000.

Tabela 1 - Resultados da contagem das pessoas com deficiência no censo de 2000

DEFICIÊNCIA	CATEGORIA GERAL	SUBCATEGORIA
Pelo menos uma das deficiências enumeradas*	24.600.256	
Deficiência mental permanente	2.844.937	
Deficiência física	1.416.060	Tetraplegia, paraplegia ou hemiplegia permanente: 937.463 Falta de membro ou de parte dele: 478.597
Incapaz, com alguma ou com grande dificuldade permanente de enxergar	16.644.842	Incapaz de enxergar: 148 023 Grande dificuldade permanente de enxergar: 2.435.873 Alguma dificuldade permanente de enxergar: 14.060.946
Incapaz, com alguma ou com grande dificuldade permanente de ouvir	5.735.099	Incapaz de ouvir: 166.365 Grande dificuldade permanente de ouvir: 883.079 Alguma dificuldade permanente de ouvir: 4.685.655
Incapaz, com alguma ou com grande dificuldade permanente de caminhar ou subir escadas	7.939.784	Incapaz de caminhar ou subir escada: 574.186 Grande dificuldade permanente de caminhar ou subir escada: 1.772.690 Alguma dificuldade permanente de caminhar ou subir escada: 5.592.908
População sem nenhuma destas deficiências	143.726.947	
Sem declaração**	1.545. 653	

* As pessoas incluídas em mais de um tipo de deficiência foram contadas apenas uma vez; de acordo com os números apresentados, no entanto, quando somamos os vários tipos de deficiência, esse número eleva-se para 34.580.722.

** Informantes que não prestaram informação para o tema.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados do Censo Demográfico de 2000 (IBGE, 2000).

Além das informações numéricas destacadas no Censo de 2000, é possível encontrar cruzamentos de informações que ajudam a compreender ainda mais o panorama das pessoas com deficiência naquela época. Esse censo gerou dados como: População residente, por tipo de

deficiência, segundo a situação do domicílio (Rural ou Urbana), os grupos de idade, sexo, raça, alfabetização, rendimento mensal e outros. Por exemplo, pode-se constatar que, em 2000, 71,9% das pessoas com deficiência (com mais de cinco anos de idade) eram alfabetizadas; já em relação às pessoas com nenhuma das deficiências investigadas, esse percentual chegava a 86,65% – diferença de mais de 14%.

A metodologia usada pelo IBGE na coleta dos dados em 2000 e as características de cada um dos grupos de pessoas com deficiência, para inclusão ou não na contagem populacional, podem ser observadas no quadro disposto na sequência.

Quadro 1 - Definições das deficiências coletadas no Censo de 2000

TIPO DE DEFICIÊNCIA	DEFINIÇÃO – CRITÉRIOS DE INCLUSÃO NA CONTAGEM	CRITÉRIOS DE NÃO INCLUSÃO NA CONTAGEM
Deficiência	Foi pesquisado se a pessoa era portadora de deficiência mental permanente e, ainda, de um dos seguintes tipos de deficiência física permanente: tetraplegia, paraplegia, hemiplegia, falta de membro ou de parte dele. Foi investigado, também, se a pessoa era portadora de deficiência auditiva, visual e motora por meio da avaliação do seu grau de incapacidade (incapaz, com grande dificuldade ou com alguma dificuldade permanente, sem nenhuma dificuldade) de enxergar, ouvir e caminhar ou subir escada.	
Deficiência mental permanente	Foi considerado o retardamento mental resultante de lesão ou síndrome irreversível, que se caracteriza por dificuldades ou limitações intelectuais associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação, cuidado pessoal, autodeterminação, cuidados com saúde e segurança, aprendizagem, lazer, trabalho etc.	Não se consideraram como deficiência mental as perturbações ou doenças mentais ⁸ como autismo, neurose, esquizofrenia e psicose.
Deficiência física:	Tetraplegia - a paralisia permanente total de ambos os braços e pernas (quadriplegia)	
	Paraplegia - a paralisia permanente das pernas	
	Hemiplegia - a paralisia permanente de um dos lados do corpo	
	Falta de membro ou de parte dele - a falta de perna, braço, mão, pé ou do dedo polegar ou a falta de parte da perna ou braço.	
Deficiência visual - de acordo com a avaliação do grau de incapacidade visual (feita com o uso de óculos ou lentes de contato, no caso de a pessoa utilizá-los) a classificação foi como:	Incapaz de enxergar - quando a pessoa se declarou totalmente cega	
	Grande dificuldade permanente de enxergar - quando a pessoa declarou ter grande dificuldade permanente de enxergar, ainda que usando óculos ou lentes de contato	
	Alguma dificuldade permanente de enxergar - quando a pessoa declarou ter alguma dificuldade de enxergar, ainda que usando óculos ou lentes de contato.	
Deficiência auditiva - de acordo com a avaliação do grau de incapacidade auditiva, (feita com o	Incapaz de ouvir - quando a pessoa se declarou totalmente surda	
	Grande dificuldade permanente de ouvir - quando a pessoa declarou ter grande dificuldade permanente de ouvir, ainda que usando aparelho auditivo	

⁸ O autismo não é considerado uma doença mental, como o censo demográfico o caracteriza. No Brasil a Lei nº 12.764/2012 esclarece que a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, mas em nenhum momento se considera o autismo uma doença mental. No entanto, transcrevemos, aqui, o trecho original do IBGE (2000).

uso de aparelho auditivo, no caso de a pessoa utilizá-lo) a classificação foi como:	Alguma dificuldade permanente de ouvir - quando a pessoa declarou ter alguma dificuldade permanente de ouvir, ainda que usando aparelho auditivo.	
Deficiência motora - de acordo com a avaliação do grau de incapacidade motora (feita com o uso de prótese, bengala, ou aparelho auxiliar, no caso de a pessoa utilizá-lo), a classificação foi como:	Incapaz de caminhar ou subir escadas - quando a pessoa se declarou incapaz de caminhar ou subir escadas sem ajuda de outra pessoa, por deficiência motora	
	Grande dificuldade permanente de caminhar ou subir escadas - quando a pessoa declarou ter grande dificuldade permanente de caminhar ou subir escadas sem ajuda de outra pessoa, ainda que usando prótese, bengala ou aparelho auxiliar	
	Alguma dificuldade permanente de caminhar ou subir escadas - quando a pessoa declarou ter alguma dificuldade permanente de caminhar ou subir escadas sem ajuda de outra pessoa, ainda que usando prótese, bengala ou aparelho auxiliar.	

Fonte: Elaborado pelo autor com dados do Censo Demográfico de 2000 (IBGE, 2000).

Em 2000, com base nos dados coletados pelo IBGE, estimou-se que 14,5% da população brasileira tinha pelo menos uma deficiência (daquelas consideradas pelo censo), perfazendo um total de 169.872.856 de brasileiros, sendo que, “para o conjunto dos municípios de menor porte, com até 20 mil habitantes, o percentual chega a 16,3%, caindo para 13% nos grandes municípios, aqueles com mais de 500 mil habitantes” (IBGE, 2002).

A Figura 1, apresentada a seguir, contém o item do questionário relativo às informações sobre deficiência do Censo de 2000, utilizado na coleta das informações nos domicílios da amostra.

Figura 1 - Questionário da amostra: coleta de dados sobre as pessoas com deficiência no Censo de 2000

4.10 - TEM ALGUMA DEFICIÊNCIA MENTAL PERMANENTE QUE LIMITE AS SUAS ATIVIDADES HABITUAIS? (Como trabalhar, ir à escola, brincar, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 - SIM	<input type="checkbox"/> 2 - NÃO
4.11 - COMO AVALIA A SUA CAPACIDADE DE ENXERGAR? (Se utiliza óculos ou lentes de contato, faça sua avaliação quando os estiver utilizando)	<input type="checkbox"/> 1 - INCAPAZ <input type="checkbox"/> 2 - GRANDE DIFICULDADE PERMANENTE	<input type="checkbox"/> 3 - ALGUMA DIFICULDADE PERMANENTE <input type="checkbox"/> 4 - NENHUMA DIFICULDADE
4.12 - COMO AVALIA A SUA CAPACIDADE DE OUVIR? (Se utiliza aparelho auditivo, faça sua avaliação quando o estiver utilizando)	<input type="checkbox"/> 1 - INCAPAZ <input type="checkbox"/> 2 - GRANDE DIFICULDADE PERMANENTE	<input type="checkbox"/> 3 - ALGUMA DIFICULDADE PERMANENTE <input type="checkbox"/> 4 - NENHUMA DIFICULDADE
4.13 - COMO AVALIA A SUA CAPACIDADE DE CAMINHAR/SUBIR ESCADAS? (Se utiliza prótese, bengala ou aparelho auxiliar, faça sua avaliação quando o estiver utilizando)	<input type="checkbox"/> 1 - INCAPAZ <input type="checkbox"/> 2 - GRANDE DIFICULDADE PERMANENTE	<input type="checkbox"/> 3 - ALGUMA DIFICULDADE PERMANENTE <input type="checkbox"/> 4 - NENHUMA DIFICULDADE
4.14 - TEM ALGUMA DAS SEGUINTE DEFICIÊNCIAS: (Assinale somente uma alternativa, priorizando a ordem apresentada)	<input type="checkbox"/> 1 - PARALISIA PERMANENTE TOTAL <input type="checkbox"/> 2 - PARALISIA PERMANENTE DAS PERNAS <input type="checkbox"/> 3 - PARALISIA PERMANENTE DE UM DOS LADOS DO CORPO	<input type="checkbox"/> 4 - FALTA DE PERNA, BRAÇO, MÃO, PÉ OU DEDO POLEGAR <input type="checkbox"/> 5 - NENHUMA DAS ENUMERADAS



Siga quesito 4.15

Fonte: IBGE (2000).

O IBGE aplica dois tipos de questionários. O questionário da amostra⁹, que é mais detalhado e não é respondido em todos os domicílios, sendo aplicado em 20% dos domicílios nos municípios com até 15.000 habitantes, e em 10% dos domicílios para os municípios com

⁹ O questionário da amostra incluiu, além dos quesitos que constavam do questionário básico, 23 quesitos sobre características do domicílio e 67 quesitos das pessoas moradoras. “A aplicação dos quesitos para cada pessoa dependeu da idade e do sexo, podendo acontecer saltos dentro do questionário. Por exemplo: os quesitos de nupcialidade, trabalho e rendimento só foram aplicados para pessoas com dez anos ou mais; e os de fecundidade, somente para as mulheres nessa mesma faixa etária” (IBGE, 2000, p. 208).

mais de 15.000 habitantes, e o questionário básico¹⁰, aplicado em todos os domicílios. (IBGE, 2000). O questionário sobre pessoas com deficiência está inserido no questionário da amostra.

Consideramos que a formulação das perguntas do questionário do Censo 2000 relativas à deficiência deixa ver um traço subjetivo, já que começam com a frase “Como avalia sua capacidade de...”, o que pode abrir um leque de interpretações para quem as responde e pode ainda permitir que aqueles que têm alguma deficiência, por inúmeras razões, não a declarem.

Além disso, cabe destacar que o próprio conceito de deficiência está em constante questionamento e mudança; com isso, os dados coletados em 2000 diferem da forma atual de compreensão da deficiência (tanto no sentido legislativo quanto educacional). Por exemplo: por meio da Lei nº. 13.146/2015, deficiência é compreendida como a falta de “igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015) entre outras questões. Pessoas que possuem o transtorno do espectro autista, para efeitos da Lei nº. 12.764/2012, são consideradas com deficiência, ou seja, no censo demográfico de 2020, há a necessidade de contar esse público, antes não enumerado, o que demanda uma reformulação constante da coleta dos dados, já que o conceito de deficiência vem se alterando ao longo dos anos.

Assim, nos interessa contrastar os Censos de 2000 e 2010 e mostrar que os resultados e a forma de coleta se modificaram, e precisam seguir aperfeiçoando-se para melhor possibilitar a contagem da população com deficiência. As modificações, como veremos, influenciam substancialmente nos resultados encontrados e nas comparações que realizamos, além disso, são de extrema relevância para a construção de políticas públicas para esse segmento (das pessoas com deficiência).

2.2.1.1 Censo Demográfico de 2010

O Censo Demográfico de 2010 foi realizado de forma minuciosa, a fim de visitar 67,6 milhões de domicílios nos 5.565 municípios brasileiros, com mais de 191 mil recenseadores trabalhando nesse universo de 190.732.694 brasileiros a serem contados e, assim, poderem colher as informações para esclarecer sobre quem somos, quantos somos, onde estamos e como vivemos (IBGE, 2010).

A composição das categorias para as pessoas com deficiência no Censo de 2010 foi resultado de uma elaboração conjunta, em 2006, com o Grupo de Washington (*Washington Group on Disability Statistics – WG*), que tem como objetivo padronizar o levantamento das

¹⁰ “[...] o conteúdo do Questionário Básico do Censo 2000 incluiu: dez quesitos de características do domicílio, nove quesitos para a pessoa responsável pelo domicílio ou para o morador individual em domicílio coletivo e seis quesitos para cada um dos demais membros do domicílio” (IBGE, 2000, p. 207).

estatísticas das pessoas com deficiência, tanto nos censos populacionais como em outras pesquisas domiciliares; o IBGE; o *Instituto Nacional de Estadística y Censos* (Indec), da Argentina, e com a *Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos* (DGEEC), do Paraguai (IBGE, 2016a).

Em 2006, foram a campo os recenseadores nos seguintes municípios brasileiros: Rio de Janeiro (Rio de Janeiro), Olinda (Pernambuco) e Curitiba (Paraná), a fim de testar um conjunto de perguntas básicas, propostas pelo Grupo de Washington, “relativas à mensuração das estatísticas sobre pessoas com deficiência, para melhorar a qualidade dos resultados com vistas à realização dos Censos de População da rodada de 2010” (IBGE, 2016a, p. 211).

Tal fase de testagem das questões, conhecida como Teste Cognitivo¹¹, foi composta por dois questionários iguais no conteúdo, mas destinados a diferentes informantes, chamados de Questionário do Informante¹² e Questionário do Próprio¹³. Tais questionários foram compostos por seis perguntas e contemplavam as seguintes áreas de domínio: visão, audição, cognição, mobilidade, cuidados pessoais e comunicação, todas sugeridas pelo *Washington Group on Disability Statistics*, também testadas simultaneamente na Argentina e Paraguai, que discutiram *a posteriori*, conjuntamente, os resultados obtidos.

Após essa etapa, houve a realização da primeira prova piloto¹⁴ nas cidades de Foz do Iguaçu (Brasil), Puerto Iguazú (Argentina) e Ciudad del Este (Paraguai). Conjuntamente, analisaram-se os resultados, objetivando identificar se “as perguntas básicas do Grupo de Washington foram interpretadas de acordo com o conceito utilizado na pesquisa; se foram interpretadas de forma consistente nos diferentes países; e se cada pergunta básica produziu dados comparáveis para os diferentes países” (IBGE, 2016a, p. 212).

Algumas mudanças foram realizadas nas perguntas iniciais, como o acréscimo do termo permanente, para eliminar da pesquisa os casos de dificuldades temporárias. O entendimento do termo deficiente mental também foi algo complexo para os que responderam, minimizado pelas explicações concedidas pelos recenseadores no dia da coleta, já que não se podia captar, nesse item, dificuldade para se lembrar ou se concentrar. A seguir, apresentamos a ficha usada pelos recenseadores na coleta das informações no Censo de 2010.

¹¹ Os Testes Cognitivos são projetados para verificar a qualidade de uma ou mais perguntas sobre um tema específico, investigando o entendimento do informante sobre essas perguntas (IBGE, 2013, p. 210).

¹² O Questionário do Informante deveria ser preenchido com as informações sobre cada morador.

¹³ O Questionário do Próprio obtinha as informações prestadas pela própria pessoa com deficiência.

¹⁴ Já as Provas-Piloto Conjuntas têm como objetivo principal verificar se as perguntas formuladas são interpretadas de forma consistente nos diferentes países participantes do Mercosul, de forma a fornecer dados comparáveis para esses países (IBGE, 2013, p. 210).

Figura 2 - Questionário da amostra: coleta de dados sobre as pessoas com deficiência no Censo de 2010

DEFICIÊNCIA - PARA TODAS AS PESSOAS				
6.14 - TEM DIFICULDADE PERMANENTE DE ENXERGAR? (SE UTILIZA ÓCULOS OU LENTES DE CONTATO, FAÇA SUA AVALIAÇÃO QUANDO OS ESTIVER UTILIZANDO)				
<input type="checkbox"/> 1 - SIM, NÃO CONSEGUE DE MODO ALGUM	<input type="checkbox"/> 2 - SIM, GRANDE DIFICULDADE	<input type="checkbox"/> 3 - SIM, ALGUMA DIFICULDADE	<input type="checkbox"/> 4 - NÃO, NENHUMA DIFICULDADE	Siga 6.15
6.15 - TEM DIFICULDADE PERMANENTE DE OUVIR? (SE UTILIZA APARELHO AUDITIVO, FAÇA SUA AVALIAÇÃO QUANDO O ESTIVER UTILIZANDO)				
<input type="checkbox"/> 1 - SIM, NÃO CONSEGUE DE MODO ALGUM	<input type="checkbox"/> 2 - SIM, GRANDE DIFICULDADE	<input type="checkbox"/> 3 - SIM, ALGUMA DIFICULDADE	<input type="checkbox"/> 4 - NÃO, NENHUMA DIFICULDADE	Siga 6.16
6.16 - TEM DIFICULDADE PERMANENTE DE CAMINHAR OU SUBIR DEGRAUS? (SE UTILIZA PRÓTESE, BENGALA OU APARELHO AUXILIAR, FAÇA SUA AVALIAÇÃO QUANDO O ESTIVER UTILIZANDO)				
<input type="checkbox"/> 1 - SIM, NÃO CONSEGUE DE MODO ALGUM	<input type="checkbox"/> 2 - SIM, GRANDE DIFICULDADE	<input type="checkbox"/> 3 - SIM, ALGUMA DIFICULDADE	<input type="checkbox"/> 4 - NÃO, NENHUMA DIFICULDADE	Siga 6.17
6.17 - TEM ALGUMA DEFICIÊNCIA MENTAL/INTELLECTUAL PERMANENTE QUE LIMITE AS SUAS ATIVIDADES HABITUAIS, COMO TRABALHAR, IR À ESCOLA, BRINCAR, ETC.?				
<input type="checkbox"/> 1 - SIM,	<input type="checkbox"/> 2 - NÃO			Siga 6.18

Fonte: IBGE (2010).

Assim como no Censo Demográfico de 2000, o de 2010 também tinha o questionário básico¹⁵ e o da amostra¹⁶. Os dados sobre pessoas com deficiência foram coletados por meio do questionário da amostra e este, por sua vez, foi coletado nas seguintes proporções:

[...] os municípios com população estimada em até 2.500 habitantes tiveram 50% dos seus domicílios sendo investigados pelo Questionário da Amostra; nos municípios com mais de 2 500 e até 8000 habitantes, a fração amostral foi de 33%; nos municípios com mais de 8000 e até 20000 habitantes, a fração foi de 20% dos domicílios; nos municípios com mais de 20000 e até 50000 habitantes, a fração foi de 10% dos domicílios; e, finalmente, nos municípios muito grandes, com mais de 500000 habitantes, a fração amostral foi de 5% (IBGE, 2013, p. 278/279).

A definição de deficiência e os critérios para a coleta de dados no censo de 2010 podem ser identificados no Quadro seguinte; usado, também, como comparativo entre os conceitos elegíveis pelo Censo de 2000 e, agora, com aqueles do Censo de 2010, para as pessoas com deficiência.

¹⁵ O Questionário Básico apresentou perguntas sobre as características dos moradores (sexo, idade, cor ou raça, educação e rendimento) e características dos domicílios (abastecimento de água, esgotamento sanitário, existência de energia elétrica e destino do lixo). E, pela primeira vez, apresentou perguntas sobre emigração internacional, mortalidade, posse de documento de registro de nascimento, etnia e língua indígena (IBGE, 2013, p. 38).

¹⁶ O questionário da amostra continha perguntas mais abrangentes sobre características dos domicílios (material predominante nas paredes externas; existência de microcomputador com acesso à internet, de automóveis para uso particular, de medidor ou relógio de energia elétrica etc.) e dos moradores (religião, deficiência física, migração, frequência a cursos de pós-graduação, estado civil, tempo de deslocamento da casa até o trabalho, fecundidade, emigração internacional, mortalidade, etnia e língua indígena, registro de nascimento, mãe viva e deslocamento para estudo e para o trabalho, entre outras) (IBGE, 2013, p. 39).

Quadro 2 - Definições das deficiências coletadas no censo de 2010

TIPO DE DEFICIÊNCIA	DEFINIÇÃO – CRITÉRIOS DE INCLUSÃO NA CONTAGEM	CRITÉRIOS DE NÃO INCLUSÃO NA CONTAGEM
Deficiência	Foi pesquisada a existência dos tipos de deficiência permanente: visual, auditiva e motora, de acordo com o seu grau de severidade, e, também, mental ou intelectual.	
Deficiência mental ou intelectual	Foi pesquisado se a pessoa tinha alguma deficiência mental ou intelectual permanente que limitasse as suas atividades habituais, como trabalhar, ir à escola, brincar etc. A deficiência mental é o retardo no desenvolvimento intelectual e é caracterizada pela dificuldade que a pessoa tem em se comunicar com outros, de cuidar de si mesma, de fazer atividades domésticas, de aprender, trabalhar, brincar etc. Em geral, a deficiência mental ocorre na infância ou até os 18 anos de idade.	Não se considerou como deficiência mental as perturbações ou doenças mentais ¹⁷ como autismo, neurose, esquizofrenia e psicose.
Deficiência visual - Foi pesquisado se a pessoa tinha dificuldade permanente de enxergar (avaliada com o uso de óculos ou lentes de contato, no caso de a pessoa utilizá-los), de acordo com a seguinte classificação:	Não consegue de modo algum - para a pessoa que declarou ser permanentemente incapaz de enxergar	Nenhuma dificuldade – para a pessoa que declarou não ter qualquer dificuldade permanente de enxergar, ainda que precisando usar óculos ou lentes de contato.
	Grande dificuldade - para a pessoa que declarou ter grande dificuldade permanente de enxergar, ainda que usando óculos ou lentes de contato	
	Alguma dificuldade - para a pessoa que declarou ter alguma dificuldade permanente de enxergar, ainda que usando óculos ou lentes de contato	
Deficiência auditiva - Foi pesquisado se a pessoa tinha dificuldade permanente de ouvir (avaliada com o uso de aparelho auditivo, no caso de a pessoa utilizá-lo), de acordo com a seguinte classificação:	Não consegue de modo algum - para a pessoa que declarou ser permanentemente incapaz de ouvir	Nenhuma dificuldade - para a pessoa que declarou não ter qualquer dificuldade permanente de ouvir, ainda que precisando usar aparelho auditivo.
	Grande dificuldade - para a pessoa que declarou ter grande dificuldade permanente de ouvir, ainda que usando aparelho auditivo	
	Alguma dificuldade - para a pessoa que declarou ter alguma dificuldade permanente de ouvir, ainda que usando aparelho auditivo	

¹⁷ O autismo não é considerado uma doença mental, como o censo demográfico o caracteriza. No Brasil a Lei nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012c) esclarece que a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, mas em nenhum momento se considera o autismo uma doença mental. No entanto, trouxemos a informação original. É provável e desejável que, no próximo censo demográfico, o autismo seja contado, assim como a pessoa com deficiência, e desvinculado das doenças mentais.

cont.

TIPO DE DEFICIÊNCIA	DEFINIÇÃO – CRITÉRIOS DE INCLUSÃO NA CONTAGEM	CRITÉRIOS DE NÃO INCLUSÃO NA CONTAGEM
<p>Deficiência motora - Foi pesquisado se a pessoa tinha dificuldade permanente de caminhar ou subir escadas (avaliada com o uso de prótese, bengala ou aparelho auxiliar, no caso de a pessoa utilizá-lo), de acordo com a seguinte classificação:</p>	<p>Não consegue de modo algum - para a pessoa que declarou ser permanentemente incapaz, por deficiência motora, de caminhar e/ou subir escadas sem a ajuda de outra pessoa</p> <p>Grande dificuldade - para a pessoa que declarou ter grande dificuldade permanente de caminhar e/ou subir escadas sem a ajuda de outra pessoa, ainda que usando prótese, bengala ou aparelho auxiliar</p> <p>Alguma dificuldade - para a pessoa que declarou ter alguma dificuldade permanente de caminhar e/ou subir escadas sem a ajuda de outra pessoa, ainda que usando prótese, bengala ou aparelho auxiliar</p>	<p>Nenhuma dificuldade - para a pessoa que declarou não ter qualquer dificuldade permanente de caminhar e/ou subir escadas sem a ajuda de outra pessoa, ainda que precisando usar prótese, bengala ou aparelho auxiliar.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor com dados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010).

O número de pessoas com deficiência no Brasil, segundo o Censo de 2010, aumentou bastante, quando comparado aos dados coletados no censo de 2000, conforme pode ser constatado na Tabela 2.

Tabela 2 - Dados em relação à quantidade de pessoas com deficiência no Brasil – Censo de 2010

DEFICIÊNCIA	CATEGORIA GERAL	SUBCATEGORIA	
Pelo menos uma das deficiências enumeradas*	45.606.048		
Deficiência mental ou intelectual	2.611.536		
Deficiência visual	35.774.392	Grande dificuldade:	6.056.533
		Alguma dificuldade:	29.211.482
		Não consegue de modo algum:	506.377
Deficiência auditiva	9.717.318	Grande dificuldade:	1.798.967
		Alguma dificuldade:	7.574.145
		Não consegue de modo algum:	344.206
Deficiência motora	13.265.599	Grande dificuldade:	3.698.929
		Alguma dificuldade:	8.832.249
		Não consegue de modo algum:	734.421
População sem nenhuma destas deficiências	145.084.976		
Sem declaração	64.775		

* Nesta categoria das pessoas com pelo menos uma das deficiências, as pessoas incluídas em mais de um tipo de deficiência foram contadas apenas uma vez. Se contadas todas as deficiências que se enumeraram, esse número eleva-se para 61.368.845.

Fonte: Elaborada pelo autor com dados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010).

Ainda no Censo Demográfico de 2010, é possível encontrar alguns cruzamentos de informações que nos ajudam na compreensão da quantidade das pessoas com deficiência no Brasil, assim como ocorreu na coleta de 2000: pessoas com deficiência segundo a situação do domicílio, dos grupos de idade, do sexo, da cor ou raça, do nível de instrução e outras variáveis.

Uma das variáveis que destacamos diz respeito ao fato de que, entre as pessoas com deficiência, a porcentagem daquelas que têm Educação Superior completa estava em torno de 6,7%, enquanto a porcentagem das pessoas sem deficiência com o mesmo nível de ensino estava em torno de 10,4%, o que mostra que as pessoas com deficiência com Educação Superior completa estavam em número percentualmente menor do que aquelas sem deficiência.

2.2.1.2 Aproximações e diferenças dos Censos de 2000 e 2010: foco na pessoa com deficiência

Algumas mudanças ocorreram na coleta das informações do Censo de 2000 e o de 2010, tornando este último ainda mais robusto de informações. Os acréscimos realizados foram:

- Para características de domicílios: material predominante das paredes; uso de medidor e disponibilidade de energia elétrica; existência de telefone celular, motocicleta, acesso à Internet; emigração internacional; mortalidade; e responsabilidade pelo domicílio (um ou mais de um responsável);
- Para características dos moradores: se tem mãe viva e se mora no domicílio; para a população indígena, a etnia ou povo a que pertence e a língua falada; existência de registro de nascimento para os moradores com até 10 anos; migração interna de última etapa; inclusão de curso de especialização de nível superior como o mais elevado que frequenta ou frequentou; identificação de rendimentos de programas sociais; deslocamento para frequência à escola, se trabalha em um só local e tempo habitual de deslocamento de casa para o trabalho; e abertura no detalhamento para identificação dos domicílios coletivos (asilo, hotel, penitenciária etc.) e características do entorno (existência de iluminação elétrica, identificação do logradouro, pavimentação, etc.). (IBGE, 2003, p. 39).

Outra importante inovação foi a mudança do quesito raça/cor, passando do questionário da amostra para o questionário básico, cobrindo, assim, toda a população recenseada¹⁸. No censo de 2000, o rendimento investigado contido no questionário básico era apenas para a pessoa responsável pelo domicílio; em 2010, o rendimento considerado foi o total para as pessoas com 10 ou mais anos de idade residentes no domicílio.

Sobre as pessoas com deficiência, interessante notar que, em 2000, o número de pessoas sem declaração no censo foi de 1.545.653 e, em 2010, se reduziu para 64.775, uma diminuição de mais de 95%, que pode ser explicada pela eficácia e persistência dos recenseadores na pergunta – obtenção da resposta; uma mudança de postura da sociedade em relação à pessoa com deficiência (maior aceitação para poder responder) e/ou, ainda, o aperfeiçoamento do questionário, tornando-se mais objetivo na forma de coleta da resposta.

Jannuzzi e Jannuzzi (1998), quando falam sobre o censo demográfico de 1991, evidenciam um número bastante alto daqueles que não declararam deficiência e sugerem esforços do IBGE para precisar tal informação, além de apontar que a maior taxa de falta da declaração sobre ter ou não deficiência está nas camadas com renda maior, o que poderia indicar

¹⁸ A inclusão da pergunta sobre raça/cor no questionário básico pode ser uma fonte de esperança aos pesquisadores da área de Educação Especial, que podem esperar que a questão sobre a deficiência também seja incluída no questionário básico e, assim, tenhamos uma informação ainda mais fidedigna sobre tal público no Brasil, que hoje é contada no questionário da amostra.

preconceito por parte desta camada em relatar a presença de pessoas com deficiência em seu convívio. Nesse sentido, esclarecem que:

Podemos supor que o silêncio ocorra devido ao preconceito do informante e/ou a dificuldade em identificar a informação. Aqui, por exemplo, poderiam estar síndromes como autismo, de Rett etc., como também tais síndromes poderiam estar no item NENHUMA DAS ENUMERADAS deficiências. Supomos que este item encerra uma ambigüidade que permeia este inquérito do IBGE (JANNUZZI, JANNUZZI, 1998, p. 2903).

O Censo Demográfico de 2000, em comparação ao de 2010, no que diz respeito ao contingente populacional das pessoas sem deficiência, permite ver um crescimento de aproximadamente 0,94%; já em relação às pessoas com deficiência, o crescimento é maior, visto que passou de 14,5% da população para 23,9%, ou seja, aumento de aproximadamente 64,82% em 10 anos.

A Cartilha do Censo de 2010 - Pessoa com deficiência esclarece que: “[...] o foco primário das políticas públicas é o segmento das pessoas que apresentam deficiência severa. O contingente de pessoas identificadas por possuir deficiência severa foi calculado pela soma das respostas positivas às perguntas ‘tem grande dificuldade’ e ‘não consegue de modo algum’” (BRASIL, 2012a, p. 6).

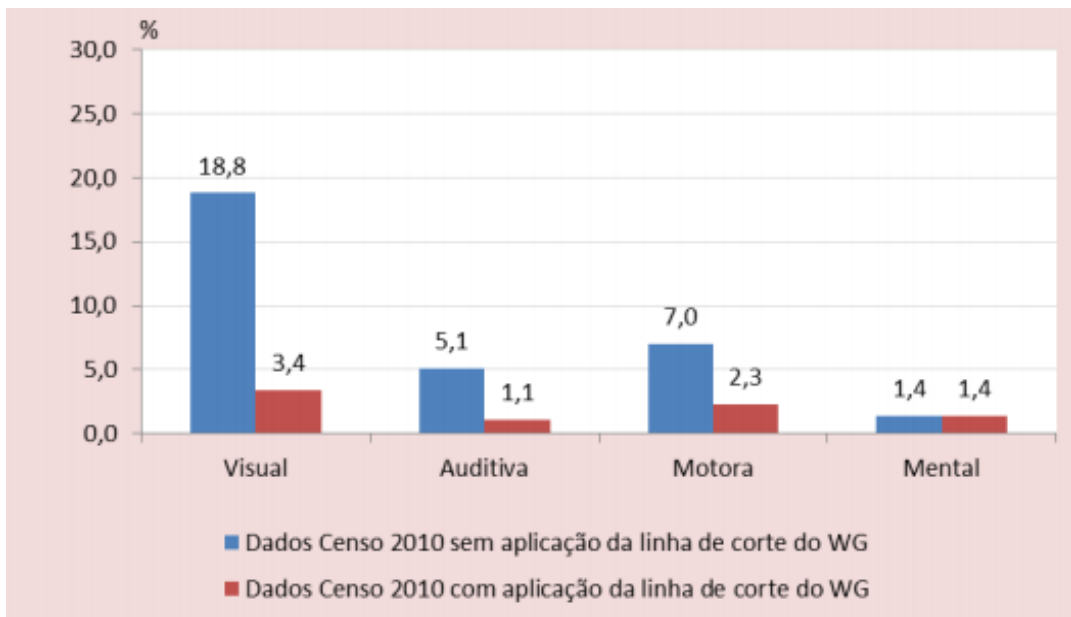
Na Nota Técnica 01/2018 do IBGE, se esclarece que para a composição do Censo Demográfico de 2010, levaram-se em conta as prerrogativas do Grupo de Washington (e consideraram-se pessoas com deficiência aquelas que apresentavam pelo menos um dos seguintes critérios: 1- pessoas que responderam ter pelo menos alguma dificuldade em algumas das questões. 2 - pessoas que responderam ter pelo menos muita dificuldade em uma ou mais questões. 3 - não conseguir de modo algum em uma ou mais questões e 4- ter pelo menos alguma dificuldade em no mínimo duas questões.

Atualmente, considerando as discussões internacionais sobre o tema, o amadurecimento da aplicação da recomendação feita pelo WG e, conseqüentemente, das experiências implantadas em diversos países e em função de coletarmos os dados de acordo com os modelos de perguntas recomendados, é possível construir essa releitura dos dados. Desse modo, identifica-se como pessoa com deficiência apenas os indivíduos que responderam ter **Muita dificuldade** ou **Não consegue de modo algum** em uma ou mais questões do tema apresentadas no questionário do Censo 2010 (forma 2). (IBGE, 2018, p. 4, *grifo no original*).

Nesse sentido, para o IBGE (2018), o número de pessoas com deficiência no Brasil, “não se faz representada pelas 45.606.048 pessoas, ou 23,9% das 190.755.048 pessoas recenseadas nessa última operação censitária, mas sim por um quantitativo de 12.748.663 pessoas, ou 6,7% do total da população registrado pelo Censo Demográfico 2010” (IBGE, 2018,

p. 5). No entanto, nesse percentual apresentado pelo IBGE, não se contou 1,4% das pessoas com deficiência mental/intelectual¹⁹, que, somado ao percentual de pessoas com deficiência, perfariam um total em torno de 8,1%.

Gráfico 1 - Proporção de pessoas com deficiência, com e sem aplicação da linha de corte do WG, por tipo de deficiência - Brasil - 2010



Fonte: IBGE (2018)

Vale ressaltar que muitos autores não têm considerado em seus estudos os 23,9% da população, mas, sim, os cerca de 8,1%, que se referem àquelas pessoas que não conseguem de modo algum ou têm grande dificuldade em enxergar, ouvir ou se deslocar ou àqueles com deficiência mental/intelectual, desconsiderando o grande número daqueles que têm alguma dificuldade em realizar as tarefas descritas.

O número de pessoas com deficiência, em 10 anos, cresceu muito, mais que o aumento da população sem algum tipo de deficiência, apesar de os Censos de 2000 e de 2010 não diferirem muito um do outro. Aliás, os principais pontos de mudança na coleta do Censo de 2010 para o de 2000 devem-se à maior objetividade nas perguntas nos domicílios, que passaram para “Tem dificuldade de” (IBGE 2010), no lugar de “Como você se avalia” (IBGE, 2000) - que tinha uma formulação mais subjetiva. Ainda em 2000, havia uma categoria a mais - deficiência física. Já em 2010, tal categoria foi suprimida, permanecendo apenas a deficiência motora.

¹⁹ Vale ressaltar que, para esse grupo, as respostas eram sim ou não e não estavam divididas em: alguma dificuldade, grande dificuldade e não consegue de modo algum.

Acredita-se que entre as razões que levaram ao aumento exponencial das pessoas com deficiência no censo demográfico, além da mudança dos critérios adotados, estejam o aumento da violência urbana (assaltos, acidentes de trânsito etc.) e o aumento da expectativa de vida do brasileiro²⁰ (AREOSA; AREOSA, 2008), aumento da população idosa (que representa grande percentual no censo demográfico de pessoas mais idosas com pelo menos uma deficiência) ou até mesmo o despreparo dos recenseadores na coleta dessas informações, algumas hipóteses levantadas na presente Tese, mesmo após o corte proposto pelo Grupo de Washington.

No entanto, indagamos: a forma mais objetiva da pergunta, permitindo uma “única resposta”, poderia mesmo ter influenciado os resultados? Caso sim, isso pode ter colaborado para que as pessoas tenham respondido algo de que possivelmente não tivessem tanta certeza, o que não ocorreria quando se perguntava “como você avalia” (pergunta do IBGE 2000), que é uma forma mais subjetiva e faz a pessoa refletir, antes de responder? Nesse sentido, na metodologia do censo, esclarece-se que:

Outro ponto positivo foi a opção por apresentar a frase sobre a utilização de facilitadores entre parênteses, pois ajudou a focar diretamente em cada pergunta. No Censo Demográfico 2000, as perguntas eram mais extensas e subjetivas (“Como avalia sua capacidade de...”). As perguntas reformuladas para a rodada de 2010 foram mais diretas (“Tem dificuldade permanente de...”), proporcionando um melhor entendimento (IBGE, 2013, p. 213).

É provável que algumas pessoas não saibam o que é “avaliar”. Imagine uma pessoa com baixa escolaridade ouvir “Como você avalia sua atividade motora?”. Isso é completamente diferente de “Tem dificuldade para andar? Etc.?”. Isso relativiza os resultados com relação à compreensão do informante, o que é bastante arriscado e pode colaborar para explicar aumento do número de pessoas com deficiência na população segundo o Censo.

A coleta de dados por meio do censo e o aperfeiçoamento da forma de abordar os respondentes são fundamentais para conhecer quem são, como vivem e onde está essa população. As notícias recentes de possível descontinuidade da realização do censo demográfico em nosso país são temerárias e impactam fortemente as ações que podem ser destinadas à população.

²⁰ O envelhecimento da população brasileira é um dos grandes desafios a serem enfrentados, pois se estima que no ano de 2025 o Brasil terá 30 milhões de pessoas com mais de 60 anos (aproximadamente 15% da população). (AREOSA; AREOSA, 2008, p. 139).

2.2.2 *Censos Educacionais*

Assim como há censos que envolvem toda a população de um país, como os censos demográficos, existem aqueles que são mais específicos e coletam informações de um determinado segmento, como os que investigam os dados da área educacional. No Brasil ocorrem dois censos educacionais anualmente: o Censo Escolar (da Educação Básica) e o Censo da Educação Superior.

Há registros de que o primeiro levantamento na educação brasileira “foi realizado em 1932 e teve seus dados divulgados em 1939. Desde então a coleta desses dados vem evoluindo até o atual Censo Escolar realizado via Internet” (FONSECA, 2010, p. 54).

Os censos atuais vêm fornecendo um leque cada vez maior de informações. Por exemplo, no Censo Escolar até 2006, era fornecido somente o quantitativo de alunos nas turmas e daí se calculava o turno, escola, município etc., mas “[...] a partir de 2007, os dados de cada aluno são coletados individualmente e cada um possui um código de identificação próprio (ID), atribuído pelo Inep, que permite seu acompanhamento no sistema educacional. É possível analisar seu movimento e rendimento escolar” (FONSECA, 2010, p. 54).

A coleta e a análise dos dados na área educacional no país são de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (Inep), criado em 13 de janeiro de 1937, mesmo ano de fundação do IBGE. Inicialmente, o Inep foi chamado de Instituto Nacional de Pedagogia e, no ano seguinte à sua fundação, deu início de fato as suas atividades. O Inep passou por uma série de reformas e reestruturações, até que, em 1995, passou a ser responsável pelos levantamentos estatísticos, pois “pretendia-se que as informações educacionais pudessem, de fato, orientar a formulação de políticas do Ministério da Educação” (INEP, 2016).

Atualmente, o Inep tem por missão:

[...] promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral (INEP, 2016).

A coleta e análise dos dados pelo Inep ocorrem em todos os níveis e modalidades de ensino, a saber: Censo Escolar, Censo Superior, Avaliação dos Cursos de Graduação, Avaliação Institucional, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Exame Nacional Para Certificação de Competências (Encceja) e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Além dos levantamentos

estatísticos e avaliações, o Inep ainda promove encontros – a fim de discutir temas educacionais – e oferta outras fontes de consulta.

A coleta de dados educacionais visa: “[...] fornecer informações e Estatísticas para a realização de diagnósticos e análises sobre a realidade do sistema educacional do país, subsidiando a definição e a implementação de políticas orientadas para a promoção e equidade, efetividade e qualidade do ensino” (RIGOTTI; CERQUEIRA, 2004, p. 74).

Os dados do Censo da Educação Básica e da Educação Superior foram coletados pela primeira vez em 1995, no entanto, as pessoas com deficiência passam a fazer parte das contagens a partir de 1996, na Educação Básica, e de 1999, na Educação Superior. Inicialmente, esses estudantes eram divididos por sua categoria de excepcionalidade²¹ da seguinte forma para a contagem da Educação Básica: visão, audição, físicos, mentais, portadores de deficiências múltiplas, altas habilidades/superdotados e portadores com problemas de conduta e outros (INEP, 1996).

Decorridos quase 20 anos, a forma de caracterização dos estudantes PAEE mudou bastante, processo considerado necessário, pois tais mudanças vão acompanhando as transformações culturais e sociais. Em 2015, o Censo da Educação Básica coletou dados de pessoas com: cegueira, baixa visão, surdez, deficiência auditiva, deficiência física, surdocegueira, deficiência múltipla, deficiência intelectual, autismo²², Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e altas habilidades/superdotação (INEP, 2015a). O leque foi bastante ampliado desde a primeira contagem e, seguramente, daqui a alguns anos, os critérios de contagem serão outros e esse público será maior ou menor, dependendo das legislações e políticas vigentes na época de sua contagem (MELETTI; BUENO, 2013).

Importante mudança na inserção dos dados no Censo Escolar ocorreu em 2014, por meio da Nota Técnica nº 4 (BRASIL, 2014b), que tem como foco a orientação para os documentos comprobatórios de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Orienta a utilização do plano de atendimento educacional especializado (AEE), elaborado pelo professor do AEE, como um “documento comprobatório de que a escola, institucionalmente, reconhece a matrícula do estudante PAEE e assegura o atendimento de suas especificidades educacionais” (BRASIL, 2014b), não sendo assim

²¹ Excepcionalidade era o termo usado na época para designar deficiências.

²² Apesar de em alguns documentos constar o termo autismo infantil, por exemplo no documento “Leia-me” dos microdados, adotaremos o termo autismo, como está no glossário do aluno, disponibilidade pelo Inep (2015b). Sugerimos a padronização pelo Inep.

necessário pautar-se somente em um documento clínico/médico (considerado um documento complementar do plano e não obrigatório) para a comprovação da deficiência.

Nesse sentido, para que um estudante seja contado no Censo e posteriormente receba um atendimento especializado, este não precisa ter necessariamente um laudo clínico, sendo suficiente um laudo pedagógico, pois, do contrário, isso “denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito” (BRASIL, 2014b, p. 3). Para fins de preenchimento do Censo, a nota técnica institui que se observe a Resolução CNE/CEB, nº 4/2009, que, no seu artigo 4º, considera público-alvo do AEE os seguintes:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009b).

Nesse contexto, evidencia-se a grande ênfase que ainda era dada, sobretudo, ao diagnóstico clínico, em detrimento ao pedagógico, “principalmente e com a finalidade de se estabelecer elegibilidade ou não aos serviços das escolas especiais” (VELTRONE, 2008, p. 23). Esse procedimento (clínico) contraria a percepção da deficiência sob um ponto de vista social e dificulta a identificação desses sujeitos no âmbito escolar, já que, por vezes, não há entrosamento entre os sistemas de saúde e de educação em alguns municípios brasileiros, e isso impacta diretamente no diagnóstico de pessoas PAEE, muitas vezes demorando e/ou atrasando um atendimento efetivo a esse público, que demanda atenção diferenciada o mais precoce possível. Tais aspectos impactam – ou impactavam até então, na inserção dos dados na página do Inep. Atualmente, “[...] para ser um aluno do público-alvo da Educação Especial, basta ter um plano de atendimento educacional especializado documentado” (MENDES; CIA; D’AFFONSECA, 2015, p. 39).

No entanto, quando se realiza a contagem do estudante pelo laudo pedagógico, conforme rege a Nota Técnica nº 4, isso “[...] entra em contradição com as orientações específicas para categorizar o público-alvo da Educação Especial, que exigem laudo médico ou no mínimo de profissionais da área da saúde. Essa contradição provavelmente desorienta os

sistemas de ensino [...]” (MENDES; CIA; D’AFFONSECA, 2015, p. 39). Mendes, Cia e D’Affonseca (2015), em estudo realizado em cinco municípios paulistas, evidenciaram que o processo de identificação desses estudantes não era uniforme e variava dentro de um mesmo município e entre diferentes municípios. Segundo elas, era “[...] um processo completamente subjetivo e arbitrário” (Idem, p. 40). Por um lado, atestar que o estudante é PAEE “apenas” pelo laudo pedagógico faz com que ele tenha acesso mais rápido aos serviços educacionais, uma vez que o setor de saúde, muitas vezes, demora para emitir um laudo clínico, deixando o sujeito a espera, sem receber atendimento especializado. Por outro lado, podem ocorrer equívocos na identificação desses estudantes no âmbito pedagógico, uma vez que eles não são avaliados por equipe multidisciplinar. As contradições apontadas pelas autoras e suas consequências podem colaborar para informações incorretas relativas ao PAEE nos censos educacionais.

2.2.2.1 Censo da Educação Superior

Como vimos, o Inep é o órgão responsável pela coleta de dados sobre a Educação Superior e objetiva a oferta de informações detalhadas sobre a situação e as grandes tendências dessa modalidade. O Censo da Educação Superior está pautado nas diretrizes gerais instituídas pelo Decreto nº 6.425 de 4 de abril de 2008, no qual esclarece que:

O censo da educação superior será realizado anualmente em regime de colaboração entre a União, os Estados e o Distrito Federal, em caráter declaratório e mediante coleta de dados descentralizada, englobando todos os estabelecimentos públicos e privados de educação superior e adotando alunos, docentes e instituições como unidades de informação.

Parágrafo único. O representante legal da instituição de educação superior é responsável pela exatidão e fidedignidade das informações prestadas para o censo escolar, no limite de suas atribuições institucionais (BRASIL, 2008^a).

Os dados coletados por tal censo reúnem informações das IES, seus cursos de graduação, presencial ou a distância, cursos sequenciais, vagas oferecidas, matrículas, ingressantes, concluintes, dados de financiamento estudantil, além de informações sobre docentes nas diferentes formas de organização acadêmica e categorias administrativas (INEP, 2016).

Os dados coletados pelo Inep no Censo da Educação Superior são preenchidos pelas IES, via questionário e por importação de dados do Sistema e-MEC, tudo por um ou mais pesquisadores institucionais (PI), designados pelas IES, e:

Durante o período de preenchimento do questionário eletrônico, os pesquisadores podem fazer, a qualquer momento, alterações ou inclusões necessárias nos dados das respectivas instituições. Após esse período, o Inep verifica a consistência dos dados coletados. O sistema do Censo é então reaberto para conferência e validação dos dados pelas IES [...].

Passado esse período de validação ou correção das informações prestadas pelas IES, o Inep realiza rotinas de análise na base de dados do Censo, para conferir as informações. Após essa fase de conferência, em colaboração com os pesquisadores institucionais, o Censo é finalizado (INEP, 2016).

Após todo esse processo de coleta dos dados, é divulgada pelo Inep a Sinopse Estatística dos Dados e, assim, não pode mais haver alterações e os dados passam a ser oficiais, servido, então, como base para ações de revisão ou construção de políticas públicas. Há, ainda, a divulgação dos microdados, estruturados em formato CSV (*Comma-Separated Values*), tendo suporte em vários programas de análise de dados (INEP, 2016). Além disso, tais dados contribuem “no cálculo de indicadores de qualidade como o Cálculo Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC)” (INEP, 2016).

Analizando os microdados, é possível ter um panorama da Educação Superior brasileira, de forma ampla, considerado “um rico acervo sobre a educação superior do nosso país e uma fonte segura e eficaz de obtenção de dados, acessíveis aos pesquisadores, estudantes, gestores e sociedade em geral” (INEP, 2016, p. 3).

Tais dados, à disposição de pesquisadores para análise, de fato é uma forma muito rica de se ter um panorama da Educação Especial na Educação Básica e Superior, o que contribui para o direcionamento de políticas públicas para essas pessoas. Além disso, os dados permitem aproximações/comparações com outros países da América Latina e outras partes do mundo, o que leva a patamares bastante interessantes nas análises (MITTLER, 2017).

No Censo da Educação Superior, os dados passaram a ser coletados em 1995, enquanto que a contagem das pessoas com deficiência tem início a partir de 1999. Intituladas na época de pessoas com “necessidades especiais”, eram divididas segundo a deficiência: auditiva, física, mental, múltipla e visual. Também eram contadas as pessoas com condutas típicas, outras necessidades especiais e altas habilidades/superdotação (INEP, 1999a).

Figura 3 – Coleta dos dados das pessoas com deficiência no Censo da Educação Superior em 1999

Área de Deficiência					Condutas Típicas	Outras Necessidades Especiais	Altas Habilidades/ Superdotação
Auditiva	Física	Mental	Múltipla	Visual			

Fonte: INEP (1999a).

A Política Nacional de Educação Especial de 1994 esclarece que o aluno da Educação Especial é aquele que:

por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas. Genericamente chamados de portadores de necessidades educativas especiais, classificam-se em: portadores de deficiência (mental²³, visual²⁴, auditiva²⁵, física²⁶, múltipla²⁷), portadores de condutas típicas (problemas de conduta)²⁸ e portadores de altas habilidades (superdotados)²⁹ (BRASIL, 1994c, p. 13, *notas de rodapé do autor, não faz parte da citação original*).

O Inep, em 1999, ao contar os PAEE em seu censo, levou em consideração as prerrogativas da Política Nacional de Educação Especial vigente desde 1994, até sua reformulação em 2008.

-
- ²³ Deficiência mental caracteriza-se por registrar um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho (AAMD, 1992). (BRASIL, 1994c, p. 15).
- ²⁴ Deficiência visual é a redução ou perda total da capacidade de ver com o melhor olho e após a melhor correção ótica. Manifesta-se como: Cegueira: perda da visão, em ambos os olhos, de menos de 0,1, no olho melhor, e após correção, ou um campo visual não excedente de 20 graus, no maior meridiano do melhor olho, mesmo com o uso de lentes para correção. Sob o enfoque educacional, a cegueira representa a perda total ou resíduo mínimo de visão, que leva o indivíduo a necessitar do método Braille como meio de leitura e escrita, além de outros recursos didáticos e equipamentos especiais para a sua educação. Visão reduzida: acuidade visual entre 6/20 e 6/60, no melhor olho, após correção máxima. Sob o enfoque educacional, trata-se de resíduo visual que permite ao educando ler impressos a tinta, desde que se empreguem recursos didáticos e equipamentos especiais, excetuando-se as lentes de óculos que facilmente corrigem algumas deficiências (miopia, hipermetropia etc.) (CONFERÊNCIA INTERAMERICANA PARA O BEM-ESTAR DO CEGO, 1961) (BRASIL, 1994c, p. 16).
- ²⁵ Deficiência auditiva é a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala através do ouvido. Manifesta-se como: Surdez leve/moderada: perda auditiva de até 70 decibéis, que dificulta, mas não impede o indivíduo de se expressar oralmente, bem como de perceber a voz humana, com ou sem a utilização de um aparelho auditivo. Surdez severa/profunda: perda auditiva acima de 70 decibéis, que impede o indivíduo de entender, com ou sem aparelho auditivo, a voz humana, bem como de adquirir, naturalmente, o código da língua oral. Os alunos portadores de deficiência auditiva necessitam de métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para correção e desenvolvimento da fala e da linguagem (BIAP). (BRASIL, 1994c, p. 14).
- ²⁶ Deficiência física é uma variedade de condições não sensoriais que afetam o indivíduo em termos de mobilidade, de coordenação motora geral ou da fala, como decorrência de lesões neurológicas, neuromusculares e ortopédicas, ou ainda, de más-formações congênicas ou adquiridas. (BRASIL, 1994c, p. 14).
- ²⁷ Deficiência múltipla é a associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditiva/física), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa. As principais necessidades educativas serão priorizadas e desenvolvidas através das habilidades básicas, nos aspectos social, de autoajuda e de comunicação. (BRASIL, 1994c, p. 15).
- ²⁸ Condutas típicas são manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos. (BRASIL, 1994c, p. 13).
- ²⁹ Portadores de altas habilidades têm notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes; capacidade psicomotora. (BRASIL, 1994c, p. 13).

Em 2015, ano foco de nosso estudo, o Inep coletou os dados dos estudantes PAEE na Educação Superior (nomenclatura atual). Em relação à primeira contagem, os critérios são mais amplos e contemplam, nessa categoria, pessoas com cegueira, baixa visão, surdez, deficiência auditiva, deficiência física, surdocegueira, deficiência múltipla, deficiência intelectual, autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e superdotação (INEP, 2015b).

Em 1999, havia apenas 135 estudantes com deficiência (de acordo com os dados apresentados na Tabela 3), realidade bastante diferente em 2015, em que esses estudantes somaram 37.927, evidenciando um crescimento, em 16 anos, da ordem de mais cerca de 28.000%, conforme pode ser evidenciado na tabela seguinte.

Tabela 3- Números da Educação Superior – Brasil – 1999 e 2015

Ano	Matrículas no Geral	Matrículas dos estudantes PAEE	Representatividade dos estudantes PAEE
1999	2.369.945	135	0,005%
2015	8.027.297	37927	0,47%

Fonte: Elaborada pelo autor com dados do INEP (1999a; 2015).

Enquanto as matrículas no geral cresceram, em 16 anos, 238%, o crescimento dos estudantes com deficiência na Educação Superior brasileira foi muito maior, chegando a 27.994%, o que mostra a importância das políticas públicas para a efetivação do direito desse público à educação. Em 1999, quando as pessoas com deficiência começaram a ser contadas na Educação Superior, estas representavam 0,005%, já em 2015: 0,47% (crescimento superior a noventa vezes).

Os percentuais representativos dos estudantes PAEE continuam a ser baixos também na Educação Superior, já que uma parcela bastante reduzida chega a esse nível de ensino, ainda construído, ao que parece, para poucos. Com as constantes mudanças legais, sobretudo as que ressaltam a legitimidade das pessoas com deficiência à Educação Superior, evidencia-se a construção de IES cada vez mais diversificadas, o que é positivo e aponta para importantes mudanças futuras.

No glossário de termos, o qual auxilia o PI (que é o informante sobre esses dados) no preenchimento das informações no Censo da Educação Superior, constam as definições para cada um dos estudantes PAEE, que o auxilia o PI a indicar qual tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação o estudante apresenta. No entanto, cabe destacar que alguns conceitos trazidos pelo glossário vão de encontro a outras

definições apresentadas, por exemplo, pelo Ministério da Educação (MEC) em outros documentos. Exemplo disso é o caso da surdez, que, no glossário de termos do Censo de 2015, é definida como “perda auditiva acima de 71 dB, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1.000 Hz, 2.000 Hz e 3.000 Hz” (INEP, 2015b) e, em outro trecho, afirma que “consiste na perda bilateral, parcial ou total, de 41 dB ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1.000 Hz, 2.000 Hz e 3.000 Hz” (INEP, 2015b). Em 2013, na publicação do MEC sobre as referências de acessibilidade na Educação Superior e a avaliação *in loco* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), a surdez é apresentada como: “[termo] para indicar estudantes que utilizavam Língua de Sinais (surdez severa/profunda) e “Deficiência Auditiva” (surdez leve/moderada) para indicar estudantes que, por ouvirem pouco, utilizavam, mesmo que precariamente, a modalidade oral da Língua Portuguesa”. (BRASIL, 2013b, p. 22).

Assim, percebe-se que no Censo de Educação Superior, o que importa é a medida quantitativa da perda da audição do estudante e no Sinaes há uma menção ao uso ou não da Língua de Sinais, ou seja, existe aí uma contradição de definições que pode gerar uma confusão àqueles que preenchem tais dados, já que há definições conflitantes sobre quem é o surdo e o deficiente auditivo. Tais contradições permanecem ainda no Glossário de termos do Censo de 2017 e são extensivas a outras características de deficiência (BRASIL, 2017). O preenchimento incorreto dos dados acarretará consequências para as análises e políticas a serem projetadas.

Martins, Leite e Lacerda (2015) esclarecem que: “Até 2006, a nomenclatura deficiência visual (DV) abarcava cegueira e baixa visão; a partir desse ano foram criadas tipologias específicas para uma e outra deficiência. O termo surdez passou a ser empregado para nomear parte da categoria deficiência auditiva a partir de 2007” (p. 1007). A esse respeito, as pesquisadoras reiteram que: “A apresentação desses dados tem por objetivo refletir sobre a propagação da acessibilidade adequada para cada tipo de deficiência evitando acepção generalizada, o que tende a favorecer a participação qualitativa dos sujeitos em face de suas características individuais” (Ibidem) Dessa forma, mudanças de nomenclaturas são necessárias para atender cada vez mais a um público diversificado que tem chegado às IES e que de alguma forma precisa ser contemplado na contagem realizada pelo censo da Educação Superior.

Meletti e Bueno (2013) identificam que as mudanças na coleta dos dados dos censos educacionais devem ser ressaltadas “tanto pelo seu significado teórico, quanto pela dificuldade de se reunir informações em série histórica, na medida em que categorias ora foram desdobradas em subcategorias, ora recebem nova denominação” (p. 78), o que certamente impacta na quantia de estudantes e na forma de declará-los no censo, pois o que se constata é que os “[...]”

documentos analisados não seguiram um padrão regular, dispondo as informações de maneira diversa em cada versão/ano, alterando a forma de se referenciar às pessoas com deficiência, por exemplo” (MARTINS; LEITE; LACERDA, 2015, p. 1000) e, com isso, comparações precisas ficam prejudicadas.

2.3 A interface entre as áreas de Estatística e Educação Especial

A sociedade encontra-se em constantes transformações, sejam elas econômicas, sociais, demográficas, no meio ambiente, na inflação, na política etc., e cada vez mais exige dos sujeitos noções básicas de Estatística, como forma de compreender os números, as quantificações, os percentuais e outros, que recebemos diariamente por meio de informações e/ou aprendizado, o que corrobora com Moore (2000) ao afirmar que:

Não podemos escapar dos dados, assim como não podemos evitar o uso de palavras. Tal como palavras os dados não se interpretam a si mesmos, mas devem ser lidos com entendimento. Da mesma maneira que um escritor pode dispor as palavras em argumentos convincentes ou frases sem sentido, assim também os dados podem ser convincentes, enganosos ou simplesmente inócuos. A instrução numérica, a capacidade de acompanhar e compreender argumentos baseados em dados, é importante para qualquer um de nós. O estudo da Estatística é parte essencial de uma formação lógica (p. 2).

De fato, seja qual for a área que o estudante /sujeito social escolher, sempre haverá números disponíveis para análise e interpretação. Nesse sentido, a interdisciplinaridade³⁰ entre a Estatística e as mais diversas áreas é que nos motivou, em um Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, a buscar os métodos dessa ciência matemática na compreensão do panorama da Educação Superior no Brasil para os estudantes PAEE, pois tal ciência é:

Cada vez mais acentuada em qualquer atividade profissional da vida moderna. Nos seus mais diversificados ramos de atuação, as pessoas estão freqüentemente expostas à Estatística, utilizando-a com maior ou menor intensidade. Isto se deve às múltiplas aplicações que o método estatístico proporciona àqueles que dele necessitam (TOLEDO; OVALLE, 1995, p. 13).

³⁰ Esse conceito é abordado de forma abrangente por Thiesen (2008): A interdisciplinaridade “Retoma, aos poucos, o caráter de interdependência e interatividade existente entre as coisas e as ideias, resgata a visão de contexto da realidade, demonstra que vivemos numa grande rede ou teia de interações complexas e recupera a tese de que todos os conceitos e teorias estão conectados entre si. Ajuda a compreender que os indivíduos não aprendem apenas usando a razão, o intelecto, mas também a intuição, as sensações, as emoções e os sentimentos. É um movimento que acredita na criatividade das pessoas, na complementaridade dos processos, na inteireza das relações, no diálogo, na problematização, na atitude crítica e reflexiva, enfim, numa visão articuladora que rompe com o pensamento disciplinar, parcelado, hierárquico, fragmentado, dicotomizado e dogmatizado que marcou por muito tempo a concepção cartesiana de mundo” (p. 552).

De forma mais estrita, para Machado Filho (2014), a aplicação da Estatística na Educação tem por objetivo:

Analisar e explicar os dados de investigação, consistindo, pois, em evidenciar os dados da realidade educacional não só indagando os seus fundamentos a partir dos dados e das suas relações, mas também colocando-os como problemas não permanentes, a partir dos quais se procuram soluções para a melhoria da educação (p. 3).

Tal aprendizado estatístico fará com que os estudantes e futuros profissionais, das mais diversas áreas, consigam interpretar os números de forma coerente com o que dizem, de modo a poderem identificar erros (in)tencionais que podem ser advindos de uma forma errônea de se analisar as estatísticas. Segundo Bogdan e Biklen, “por exemplo, os atos de violência nas escolas estão dependentes da forma como as pessoas que compilam os números num dado tempo e lugar definem o fenômeno e realizam o seu trabalho” (BOGDAN; BIKLEN, 1999, p. 196). Com isso, “não podemos gerar uma taxa de atos violentos até desenvolvermos uma perspectiva em relação a ações específicas que as tornem quantificáveis ou importantes para contagem” (BOGDAN; BIKLEN, 1999, p. 196).

Percebe-se que há significativos avanços que ocorreram na Educação Especial (distantes do ideal), por exemplo, quando analisamos o número de pessoas com deficiência que vêm recebendo escolarização, seja nas escolas de Educação Básica, seja nas IES. Sem dúvida, os avanços vêm ocorrendo, porém, longe de efetivar o direito de todos à educação, indicando a necessidade de ações para percorrer o caminho da garantia de tais direitos.

Atualmente, os estudantes PAEE estão cada vez mais presentes nas escolas e universidades brasileiras. Na Educação Básica, por exemplo, “56,6% das escolas brasileiras têm alunos com deficiência incluídos em turmas regulares. Em 2008, esse percentual era de apenas 31%” (INEP, 2016). Tal efetivação vem ao encontro das propostas do Plano Nacional de Educação (PNE), que sugere que a universalização deve incluir esse segmento da população de 4 a 17 anos, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2014a). Na Tabela 4, é possível visualizar uma constante evolução nas matrículas dos alunos PAEE.

Tabela 4- Matrículas de estudantes PAEE em uma breve série histórica – Brasil – 2013 - 2017

Ano	ESTUDANTES NO GERAL			PAEE	
	Educação Superior	Educação Básica	Educação Superior	Classes/Escolas comuns	Classes/Escolas especiais
2013	7.305.977	49.848.027	29.034	648.921	194.421
2014	7.828.013	49.771.371	33.377	698.768	188.047
2015	8.027.297	48.796.512	37.927	750.983	179.700
2016	8.048.701	48.817.479	35.891	796.486	174.886
2017	8.286.663	48.608.093	38.272	896.809	169.637

Fonte: Elaborada pelo autor com dados do INEP (2013; 2014; 2015; 2016; 2017).

A Educação Básica tinha, em 2015, 930.683 (1,9%) estudantes PAEE das 48.796.512 matrículas no geral (INEP, 2015a). No entanto, em classes comuns, esses estudantes eram 750.983 (80,69%) e, em classes/escolas especiais, 179.700 (19,31%); situação bem diferente do que ocorria no ano de 2007, em que o número de matrículas no geral chegava a 52.179.530 e do PAEE, em classes especiais, 341.781 (52,8%), e, nas classes comuns: 304.882 (47,2%) (INEP, 2007a). Percebe-se, com isso, que houve uma evolução substancial das matrículas do PAEE, e que esse movimento aumenta ao longo dos anos, o que demanda análises para ajudar a compreender e a orientar a criação de políticas para atendimento a esse público e reorganizar a gestão escolar.

Um importante aumento também pode ser notado na Educação Superior que, em 2007, mostrava um total de 5.250.147 matrículas no geral, das quais 6.943 (0,13%) eram de estudantes PAEE (INEP, 2007b). Em 2015, o número de matrículas no geral era de 8.027.297, e, desse total, 37.927 (0,47%) eram PAEE (INEP, 2015b). Tal crescimento no número de matrículas “é resultado de diversas políticas públicas decorrentes de importantes avanços legislativos e de consciência das pessoas, voltadas a este público da educação especial, que tem desde 1994 tendo sido implementadas no Brasil” (ROCHA, 2015, p. 20). No entanto, ainda representam um contingente mínimo do total da população com deficiência.

Pelos dados expostos, percebemos que há um grande gargalo, mas sem muitas respostas, pois, se na Educação Básica 1,9% das matrículas é de estudantes PAEE, essa mesma proporção deveria, em tese, acompanhar a Educação Superior. Isso, porém, não ocorre, pois o percentual desse público nessa modalidade de ensino é de apenas 0,47%, ou seja, quase quatro vezes menor, o que deixa uma lacuna e nos faz indagar o porquê de o PAEE não estar chegando na mesma proporção da Educação Básica na Educação Superior.

Outro ponto a se destacar é “a discrepância que há entre a estimativa de pessoas com deficiência de acordo com o IBGE [23,9% ou 8,1% a depender da interpretação] e o número que pessoas que estão recebendo algum tipo de escolarização indicados pelo Censo Escolar [Educação Superior: 0,47%; Educação Básica: 1,9%]” (DIAS; SILVA, 2014, p. 16). Na tabela seguinte, trouxemos uma breve série histórica dos alunos que concluem o Ensino Médio PAEE e no geral e quantos ingressam na Educação Superior.

Tabela 5 - Concluintes do Ensino Médio e ingressantes na Educação Superior: matrículas no geral e o PAEE – Brasil – 2013 a 2017

Ano	ESTUDANTES NO GERAL		PAEE	
	Ensino Médio Concluintes*	Ingressantes na Educação Superior	Ensino Médio Concluintes	Ingressantes na Educação Superior
2013	1.838.326	2.742.950 149,21%**	10.970	10.404 94,84%
2014	1.913.239	3.110.848 162,6%	13.095	11.700 89,35%
2015	1.829.076	2.920.222 159,66%	14.886	12.744 85,61%
2016	1.829.076	2.985.644 163,23%	17.300	12.290 71,04%
2017	1.931.434	3.226.249 167,04%	21.680	14.050 64,81%

* Concluintes do Ensino Médio referem-se a alunos que foram aprovados e concluíram, com emissão de certificado, o Ensino Médio. Inclui também o PAEE, em Classes Comuns ou Classes Exclusivas.

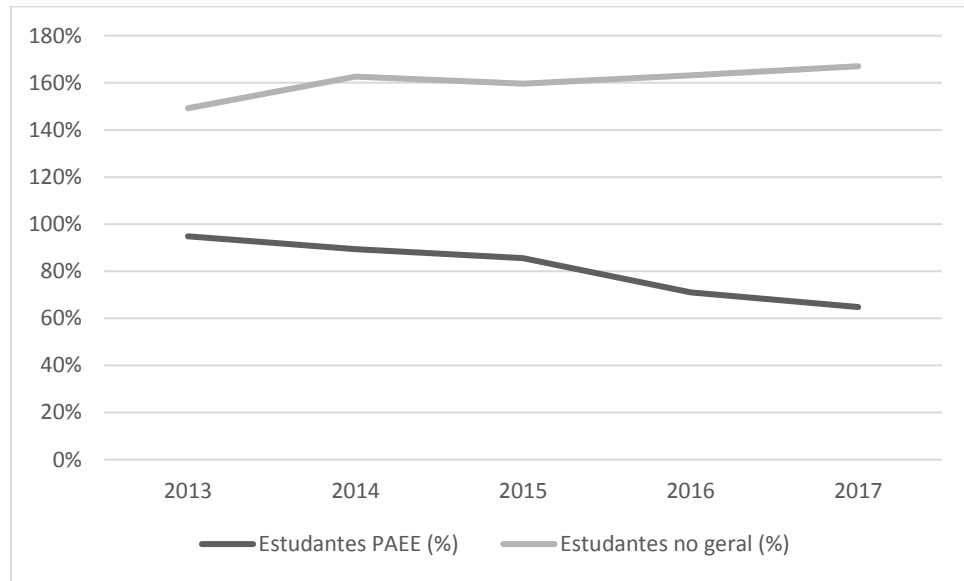
** O item Ingressantes na Educação Superior inclui percentual da relação entre o número de concluintes do Ensino Médio e o número de ingressos na Educação Superior.

Fonte: Elaborada pelo autor com dados do INEP (2013; 2014; 2015; 2016; 2017).

Nessa breve série histórica, fica evidente que, no geral, todos os anos, mais de 140%³¹ dos estudantes que concluem o Ensino Médio ingressam em uma IES, no entanto, quando tratamos do PAEE, o número dos que concluem o Ensino Médio e ingressam em uma IES é inferior ao da média no geral. Em 2015, por exemplo, 1.829.076 de estudantes concluíram o Ensino Médio e os que ingressaram em alguma IES foram: 2.920.222, o que representa: 159%; para o PAEE, concluíram o Ensino Médio 14.886 estudantes e ingressaram em alguma IES, 12.744 (85%). No gráfico a seguir, é possível ter a dimensão da disparidade de concluintes do Ensino Médio e ingressantes na Educação Superior no geral e do PAEE.

³¹ A taxa maior que 100% se deve ao fato de que muitos alunos, em anos anteriores, já concluíram o Ensino Médio e estavam aguardando uma vaga em uma IES, ou alguns retornaram aos estudos. Não significa que 100% dos que concluíram o Ensino Médio entraram em uma IES.

Gráfico 2 - Percentuais de concluintes do Ensino Médio e ingresso na Educação Superior – PAEE – Brasil – 2013 a 2017



Fonte: Elaborado pelo autor com dados do INEP (2013; 2014; 2015; 2016; 2017).

Há um gargalo bastante evidente no tocante à conclusão do Ensino Médio e ingresso na Educação Superior, sobretudo para as pessoas PAEE, o que pode ser elucidado com a efetivação, nos próximos anos, da lei de reservas de vagas para pessoas com deficiência.

No entanto, apesar da evolução do número de pessoas com deficiência nas escolas regulares, os maiores de cinco anos de idade com deficiência são menos alfabetizados³² que aqueles sem deficiência (IBGE, 2010). A taxa de alfabetização para a população em geral era de 90,6%, enquanto para as pessoas com deficiência essa taxa foi de 81,7%. Destaque-se que tal diferença pode ser evidenciada em todas as regiões brasileiras (IBGE, 2010).

Com relação ao nível de instrução³³ das pessoas com e sem deficiência, novamente esses últimos são menos instruídos do que a população em geral. Quando analisados os que não possuíam instrução ou ensino fundamental incompleto, a diferença é ainda maior: 61,1% entre os que apresentam deficiências e 38,2% entre os sem deficiência (IBGE, 2010).

Apesar do crescimento exponencial das pessoas com deficiência na Educação Básica, Educação Superior e no Censo Demográfico, há um crescimento negado pelos baixos índices

³² Considerou-se como alfabetizada a pessoa capaz de ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhecesse e aquela que se tornou física ou mentalmente incapacitada de ler ou escrever. Foi considerada analfabeta a pessoa que não sabia ler e escrever, aquela que aprendeu, mas que esqueceu devido a ter passado por um processo de alfabetização que não se consolidou, e a que apenas assinava o próprio nome. (IBGE, 2010).

³³ A classificação segundo o nível de instrução foi obtida em função das informações da série e nível ou grau que a pessoa estava frequentando ou havia frequentado e da sua conclusão, compatibilizando os sistemas de ensino anteriores com o vigente. (IBGE, 2010).

de alfabetização e instrução dessa população. Mais uma vez, apesar de algumas mudanças visíveis, operadas pelas políticas públicas, os dados revelam uma triste realidade: trata-se de um processo que dá passos lentos.

Nesse contexto, a aplicação da Estatística na Educação Especial tem papel essencial, pois dá condição – aos profissionais da área – de compreender algumas variáveis da realidade dos estudantes PAEE, nas mais diversas modalidades de ensino, incluindo a Educação Superior, foco da presente pesquisa. Esses indicadores são, de fato, uma “poderosa ferramenta para analisar de forma mais contextualizada e comparativa a realidade que está se processando socialmente” (DIAS; SILVA, 2014, p. 2).

Os números apresentados revelam a necessidade de estudos ainda mais aprofundados, a fim de mostrar um panorama mais claro da situação dessas pessoas na Educação, que possa orientar futuras políticas, pormenorizando-as por meio da Estatística.

3 UM PANORAMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: DO SURGIMENTO DAS IES À EXPANSÃO NO NÚMERO DE VAGAS

A Educação Superior brasileira tem início em 1808, quando da chegada da família real portuguesa ao país. “Neste ano, foram criadas as escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador (hoje Faculdade de Medicina da UFBA), a de Anatomia e Cirurgia, no Rio de Janeiro (atual Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro) e a Academia da Guarda Marinha, também no Rio” (MARTINS, 2002, p. 4). Para Durham (2003): “Não houve então nenhuma preocupação e nenhum interesse em criar uma universidade. O que se procurava era formar alguns profissionais necessários ao aparelho do Estado e às necessidades da elite local, como advogados, engenheiros e médicos” (p. 4).

As primeiras faculdades brasileiras eram independentes e localizavam-se em cidades importantes e o diploma visava certificar um profissional para postos de trabalho privilegiados, garantindo-lhes prestígio social, o que se constituía uma forma bastante elitista de educação (MARTINS, 2002; OLIVEN, 2002).

Segundo Martins (2002), “Contam-se 24 projetos propostos para criação de universidades no período 1808-1882, nenhum dos quais aprovado. Depois de 1850 observou-se uma discreta expansão do número de instituições educacionais [...]” (p. 1). No final do século XIX, havia cerca de 24 IES no Brasil e cerca de 10.000 estudantes (MARTINS, 2002). As IES privadas surgiram da iniciativa das elites locais e confessionais católicas e sua principal reivindicação “[...] era que o Governo Federal atribuísse à Igreja a tarefa de organizar, com fundos públicos, a primeira universidade brasileira, em troca do apoio político ao novo regime” (DURHAM, 2003, p. 6).

O estado de São Paulo criou em 1896 os cursos de graduação em Engenharia Civil, Elétrica e Mecânica, rompendo com o sistema até então, controlado pelo governo central. “Nos 30 anos seguintes, o sistema educacional apresentou uma expansão considerável, passando de 24 escolas isoladas a 133, 86 das quais criadas na década de 1920” (MARTINS, 2002, p. 1).

A partir de 1920, os discursos sobre a criação de universidades não estavam restritos a uma questão de controle do Estado, e sim se cumpriam sua função junto à sociedade (MARTINS, 2002). O país contava, nesse período, com cerca de “[...] 150 escolas isoladas e as 2 universidades existentes, a do Paraná e a do Rio de Janeiro, não passavam de aglutinações de escolas isoladas. Foi com base nestes debates que o governo provisório de Getúlio Vargas promoveu (em 1931) ampla reforma educacional [...]” (MARTINS, 2002, p. 2).

O presidente Getúlio Vargas (1930-45) criou o Ministério de Educação e Saúde em 1930. Em 1931, foi aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras, que vigorou até 1961. Neste, as universidades podiam ser públicas ou privadas e “incluir três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. Essas faculdades seriam ligadas, por meio de uma reitoria, por vínculos administrativos, mantendo, no entanto, a sua autonomia jurídica” (OLIVEN, 2002, p. 3).

No ano de 1933, se registram as primeiras contagens educacionais. Martins (2002) relata que:

O setor privado respondia por 64,4% dos estabelecimentos e 43,7% das matrículas do ensino superior, proporções que não se modificaram de maneira substantiva até a década de 1960 porque a expansão do ensino privado foi contrabalançado pela criação das universidades estaduais e pela federalização com anexação de instituições privadas (p. 2).

De 1940 até 1960, a população brasileira cresceu cerca de 70%, já a população universitária, nessa mesma época, triplicou. E o crescimento continuou exponencial após a década de 60. “Em 1960, existiam 226.218 universitários (dos quais 93.202 eram do setor privado) e 28.728 excedentes (aprovados no vestibular para universidades públicas, mas não admitidos por falta de vagas). Já no ano 1969 os excedentes somavam 161.527” (MARTINS, 2002, p. 2). Com esse grande contingente de matrículas excedentes, de estudantes que não conseguiram ser atendidos pelas IES públicas, mesmo aprovados no vestibular, desencadeou-se grande pressão popular demandando o aumento das vagas na Educação Superior e foi o que ocorreu no número de matrículas, que passa: “[...] de aproximadamente 200.000 para 1,4 milhão, $\frac{3}{4}$ partes do acréscimo atendidas pela iniciativa privada. Em finais da década de 1970 o setor privado já respondia por 62,3% das matrículas, e em 1994 por 69%” (MARTINS, 2002, p. 2). A esse respeito, complementa Cavalcante (2000):

Entre 1960 e 1974, as instituições de ensino superior cresceram 286%, o número de cursos por elas mantidos, 176%, e o número de alunos, 1.059%. Entre 1969 e 1974, a demanda por ensino superior – considerada em termos do número de inscritos nos concursos vestibulares – cresceu 237% e a oferta de vagas, 240% (p. 9).

Somente na década de 50 tem início a discussão sobre a realização de cursos no turno noturno, já que os prédios ficavam ociosos nesse período. Com tal mudança, podia-se, então, ampliar o número de vagas e dar acesso à classe trabalhadora para os cursos ginasiais (BARREIRO; TERRIBILI FILHO, 2007). De modo parecido, na década de 60, “[...] a luta dos estudantes excedentes por vagas nos cursos superiores implicou a abertura de faculdades no período noturno” (BARREIRO; TERRIBILI FILHO, 2007, p. 89). Tais faculdades,

procederam, então, à abertura de cursos nesse turno. Assim, apesar de esses cursos serem atualmente maioria no Brasil, eles só foram criados há pouco mais de 50 anos, sendo que as universidades já existem no país há mais de 200 anos (BARREIRO; TERRIBILI FILHO, 2007). Para Gonçalves (1987, p. 11):

Se, em condições normais, o estudo deveria preceder ao trabalho, de modo que, somente após completada a formação escolar e profissional, o estudante passasse a exercer a atividade profissional, a realidade dos fatos, emergente das condições socioeconômicas, reúne frequentemente, na pessoa do trabalhador, a dupla condição de empregado e estudante. Inverteram-se, de há muito, os termos da proposição: em lugar de estudar para poder trabalhar, trabalha-se para poder estudar.

As considerações desse autor resumem bem o que majoritariamente ocorre no Brasil ainda hoje, em que se trabalha para estudar e não se estuda para trabalhar, pois os estudantes têm, por vezes, trabalhado ao longo do dia para ter condições de pagar seus estudos e sobreviver na sociedade.

Vale ressaltar que o artigo 47 da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB) afirma que “As instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária” (BRASIL, 1996a). Para o turno noturno, além de obrigatório nas IES, requer-se a qualidade garantida nos outros períodos. Em 1986, “[...] 76,5% das matrículas no setor privado ocorria em cursos noturnos. Nas Universidades Federais, por outro lado, o percentual era de apenas 16,0%” (DUHRAM, 2003, p. 23). A Universidade de São Paulo foi uma exceção quanto à época de implantação do ensino noturno, já que o introduz ainda em 1952; nas instituições federais de ensino superior - IFES, isso ocorre apenas em 1999, sendo que naquele momento apenas 21,4% dos estudantes estavam matriculados nesse turno.

Em 1968, por meio do Lei nº 5.540 (BRASIL, 1968), a qual fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, ligando de forma indissociável a pesquisa e o ensino nas IES, a pesquisa passa a ter um destaque importante no cenário da Educação Superior brasileira.

Em 1974, a Educação Superior tem seu auge, haja vista o processo de expansão ter atingido grandes números, além disso, “63% das universidades eram públicas e 78% dos estabelecimentos isolados eram privados” (CAVALCANTE, 2000, p. 11). Nesse sentido, esclarece Durham (2003) que: “[...] no Brasil persistiu uma demanda que o sistema público foi incapaz de absorver. O setor privado foi capaz de absorver esta demanda porque se concentrou

na oferta de cursos de baixo custo e no estabelecimento de exigências acadêmicas menores [...]” (p. 18).

A partir de 1980, nota-se uma redução na demanda por vagas na Educação Superior, que, segundo Martins (2002), foi “decorrência da retenção e evasão de alunos do 2º grau, inadequação das universidades às novas exigências do mercado e frustração das expectativas da clientela em potencial” (p. 3). O número de concluintes era pequeno no Ensino Médio (os que atingiam esse nível também) e as vagas nas IES haviam aumentando exponencialmente, o que de certa forma contribuiu para o controle no crescimento de vagas (DUHRAM, 2003). Já para Cavalcante (2000), “[...] a expansão passa a ser contida e o controle direto começa a ser ‘afrouxado’, concomitantemente, com a responsabilidade financeira que lhe é inerente” (p. 12). Em 1980, cerca de 11% das vagas não foram preenchidas, já em 1990, esse percentual eleva-se para 19% (MARTINS, 2002).

Vale ressaltar que a década de 80 foi cenário de grandes transformações políticas no país (fim do regime militar, eleição para presidente e promulgação de uma nova Constituição Brasileira, em 1988) e um período de crise econômica, inflação alta e endividamento do país, o que levou também à estagnação da Educação Superior, que “[...] atinge tanto o setor público quanto o privado e este mais do que aquele. A porcentagem de matrículas no ensino privado decresce neste período” (DURHAM, 2003, p. 21).

Uma das principais reformas da Educação Superior no século XX foi sua abertura paulatina para as massas, deixando aos poucos de ser uma educação elitista, haja vista constatar-se que:

[...] no ensino superior, estudantes oriundos de famílias com renda de até 6 salários mínimos representavam aproximadamente 12% dos matriculados em instituições privadas e 11% em instituições públicas. Tanto no setor privado, quanto no público, a proporção de estudantes oriundos de famílias com renda acima de 10 salários mínimos ultrapassa os 60%, o que desmistifica a crença de que os menos favorecidos é que frequentam a instituição privada (MARTINS, 2002, p. 3).

Vale ressaltar, que tal crescimento no número de vagas e acesso da população menos favorecida às IES é percebida, assim, constata-se que: “[...] em 1960, 62% dos alunos, estavam matriculados em instituições públicas; em 1980, esse número baixou para 37% e em 1999 ficou em 39%” (CAVALCANTE, 2000, p. 11).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBN 9.394/96 (BRASIL, 1996a) apresenta-se como uma reordenação do sistema educacional e inova quanto à Educação Superior em vários aspectos tornando-a menos elitista: além da já citada obrigatoriedade de cursos no período noturno nas IES públicas, regulamenta a educação a distância (EaD) e

programas de formação continuada, entre outros (CAVALCANTE, 2000). Para Duham (2003), a LDBN:

[...] definiu claramente a posição das universidades no sistema de ensino superior, exigindo a associação entre ensino e pesquisa, com produção científica comprovada como condição necessária para o seu credenciamento e recredenciamento. A associação entre ensino e pesquisa, é verdade, constava de toda a legislação anterior; mas não existia nenhum mecanismo que exigisse sua implementação pelo setor privado, como ficou claro na análise que fizemos dos processos de aprovação da criação de novas universidades pelo Conselho Federal de Educação. Além do mais, a lei passou a exigir das universidades condições mínimas de qualificação do corpo docente e de regime de trabalho sem as quais a pesquisa não poderia se implantar: um mínimo de um terço do quadro docente constituído por mestres e doutores e de um terço de docentes em tempo integral (p. 33).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) foi criado por meio da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, objetivando a melhoria da qualidade da Educação Superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social (BRASIL, 2004b). Para Bandeira (2015), o Sinaes está pautado em um tripé: avaliação, credenciamento e recredenciamento de IES. Tal sistema de avaliação é uma grande conquista, pois com tais indicadores abre-se a possibilidade de monitorar e, se necessário, alterar possíveis mazelas decorrentes de um ensino de baixa qualidade.

Em 2005, houve a aprovação do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro (BRASIL, 2005), regulamentando o art. 80 da Lei nº 9.394/96, que trata e regulamenta a EaD no Brasil. O decreto privilegiou a educação privada no que tange à expansão de suas vagas, bem como possibilitou o crescimento das matrículas na Educação Superior. Nesse mesmo ano, foi lançado o Programa Universidade para Todos (Prouni), por meio da Lei 11.096 de 13 de janeiro (BRASIL, 2005b), que previu o financiamento público da Educação Superior, beneficiando jovens com bolsas integrais ou parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas, com ou sem fins lucrativos.

Os requisitos para concorrer a uma bolsa do Prouni são:

- a) Bolsa integral: renda familiar mensal per capita de até 1 (um) salário-mínimo e 1/2 (meio) e não portadores de diploma de curso superior (BRASIL, 2005).
- b) Bolsa parcial (50% ou 25%): brasileiros não-portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até 3 (três) salários-mínimos (BRASIL, 2005).

Além dessas condições, o estudante teria que ter cursado todo o ensino médio em escola pública ou em escola privada como bolsista integral e/ou ser pessoa com deficiência e/ou, ainda,

professores da rede pública que buscassem cursar graduação nas áreas de licenciatura, normal superior e Pedagogia, cursos estes destinados à formação do magistério para a Educação Básica.

Se por um lado o Prouni concedeu oportunidades para aqueles que antes eram alijados da Educação Superior, fosse por questões econômicas, fosse por políticas públicas pouco sensíveis, houve os que criticaram tal programa, afirmando que “[...] as organizações privadas de ensino superior gozaram do privilégio, desde a sua criação, de imunidade fiscal, não recolhendo aos cofres públicos a receita tributária devida” (CARVALHO, 2006, p. 982), e com o Prouni, foram beneficiadas novamente, já que receberam o pagamento de mensalidades graças ao dinheiro público. Nesse sentido, as IES privadas foram as grandes beneficiadas por esse programa, segundo Carvalho (2006). Por outro lado, é um programa que colaborou em muito com aqueles que mais precisavam da concessão desse benefício.

Outra recorrente crítica é a respeito da dificuldade de “[...] permanência desses estudantes, nos cursos, até sua conclusão. No caso dos estudantes oriundos de famílias pobres, ou muito pobres, o orçamento familiar não seria suficiente para cobrir as despesas envolvidas em um curso de graduação” (BANDEIRA, 2015, p. 50). Para solucionar tal questão, sobretudo no tocante à permanência, o governo instituiu a Lei nº 11.180 de 23 de setembro de 2005 (BRASIL, 2005c), que trata sobre a concessão de bolsas de permanência aos estudantes beneficiários do Prouni.

Assim, de forma paradoxal, o financiamento público (Prouni) do ensino privado favorece que estudantes de baixa renda tenham acesso à universidade, mas, ao mesmo tempo, transfere recursos públicos para instituições privadas recebendo então elogios e críticas pelo cenário criado.

Em 2007 foi criado, por meio do Decreto nº 6.096/2007, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que visou “[...] criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007a). Além disso, o Reuni buscou “[...] o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país” (BRASIL, 2018a). O reflexo dessa política é relatado por Bandeira (2015):

No primeiro ano do Reuni, das 54 instituições federais existentes, 53 aderiram ao programa; o número de vagas em cursos presenciais de graduação teve um aumento de 11% e o número de matrículas aumentou em 10%. O número de municípios atendidos pelas universidades passou de 114 em 2003 para 237 até o final de 2011. Desde o início da expansão, foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos campi, que possibilitaram a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação (p. 52).

É inegável que essas políticas levaram a um expressivo aumento no número de vagas nas IFES, sobretudo para os menos favorecidos, interiorizando as IES e as deselitizando. Há, porém, aqueles que consideram que esse aumento no número de vagas é marcado pela “[...] falta de estrutura física, aligeiramento e preocupação com a formação técnica para atender ao mercado de trabalho [...]” (BORGES, 2012, p. 133).

Outra ação que tem favorecido o acesso à Educação Superior é a criação de um sistema de seleção unificado (Sisu), que foi instituído em 2010, após reforma na estrutura do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Tal sistema é gerido pelo MEC, e prevê que as IES públicas ofereçam vagas na modalidade presencial a candidatos que realizaram a prova do Enem. O candidato, ao se inscrever, pode escolher até duas opções de cursos que gostaria de cursar. Há vagas de ampla concorrência e as reservas, de acordo com a Lei nº 12.711/2012, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012b) – alterada pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016) – com vagas destinadas às demais políticas afirmativas da IES. Com o Sisu, aumentou a mobilidade dos estudantes por todo o país, já que, assim, o estudante da região Sul pode participar do processo de seleção para uma instituição da região Norte, e, sendo aprovado, terá a oportunidade de estudar naquela região, assim, a circulação de estudantes pelo país, nos últimos anos, aumentou bastante, o que era vedado pelos vestibulares locais, que, muitas vezes coincidiam em suas datas de provas, e, além disso, implicavam no deslocamento do candidato para a realização dos exames, sendo bastante oneroso.

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), instituído por meio da Lei nº 7.234, “tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na Educação Superior pública federal” (BRASIL, 2010). Os estudantes atendidos nesse programa são aqueles matriculados em cursos de graduação, “prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de Educação Básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio [...]” (BRASIL, 2010). Os critérios e a metodologia de seleção dos estudantes para receberem tal benefício de permanência ficam a cargo da IES.

O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) foi criado pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001 (BRASIL, 2001c) e redefinido pela Lei nº 12.202, de 14 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010), cujo objetivo principal é o de financiar a graduação em IES

privadas. Atualmente (2018), um novo modelo de financiamento foi lançado, com novas regras e mudanças nas taxas de juros. Tal financiamento favoreceu grande expansão na Educação Superior. Segundo Ristoff (2014): “Em 2014, mais de 1.400.000 contratos haviam sido assinados” (p. 727).

Apesar da crescente expansão das IES públicas, a rede privada é maior e mais capilarizada e os financiamentos públicos para IES privadas colaboraram para a ampliação no número de matrículas na Educação Superior. Além disso, vale ressaltar que a criação dos Institutos Federais e Universidade Tecnológica Federal do Paraná (em 2008), fez com que as IES públicas se expandissem por grande parte do território nacional.

Previsto no artigo 214 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), o PNE, aprovado em 3 de junho de 2014 (Lei 13.005) (BRASIL, 2014a), estabeleceu diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da Educação. O PNE vigente define metas a serem cumpridas até 2024; entre elas, as que se relacionam exclusivamente à Educação Superior são as Metas 12, 13 e 14.

Meta 12: Elevar a taxa bruta³⁴ de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público.

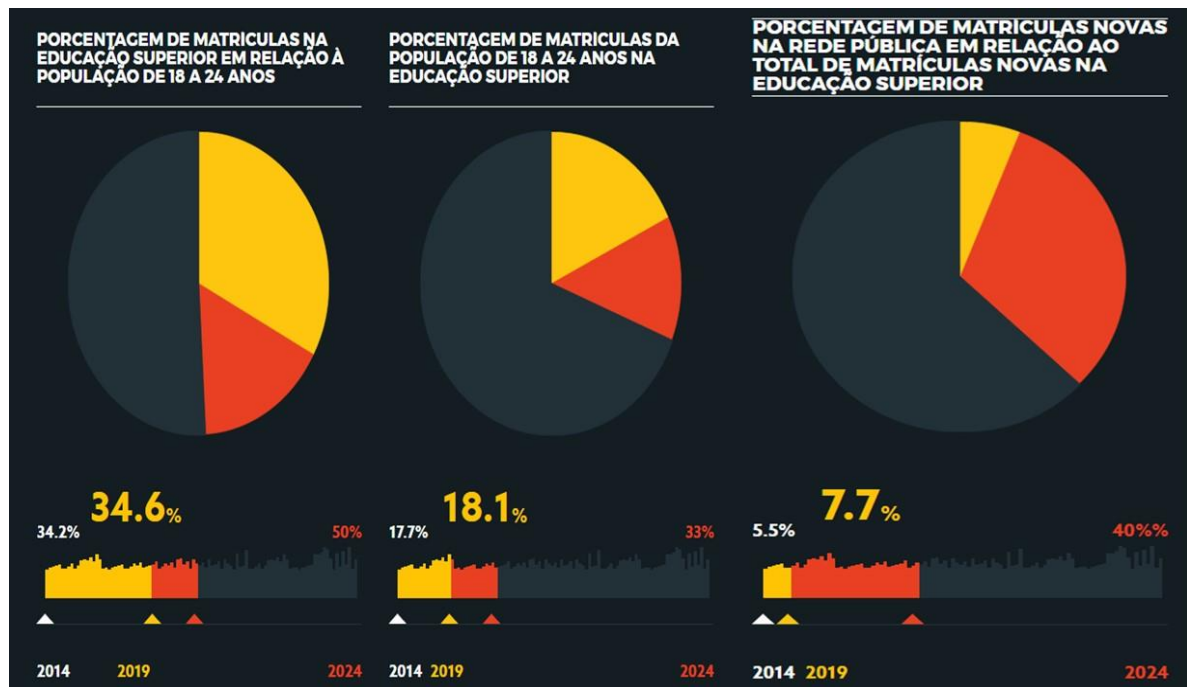
Essa preocupação com a população de 18 a 24 anos ocorre não só no Brasil, mas em outros países também. Pretende-se elevar percentuais de matrículas para que esse público ingresse o quanto antes nas IES, a fim de que possam cursar a graduação numa idade mais “adequada” em relação ao término do Ensino Médio. Assim esclarece Amaral (2016, p. 723):

O Censo Demográfico de 2010 apresentou o Brasil com uma população total de 190.757.799 habitantes; desses, 23.878.190 são jovens com idade entre 18 e 24 anos e que estariam, portanto, na idade adequada para realizar um curso de graduação. Entretanto, o Censo da Educação Superior relativo ao ano de 2011 informa-nos que estão matriculados 6.739.689 estudantes – adicionando-se alunos de cursos presenciais e a distância –, sendo que apenas 3.411.050 estão com idade de 18 a 24 anos. Temos, portanto, uma taxa líquida de 14,3% e uma taxa bruta de 28,2%.

Nos dados disponibilizados no portal do Observatório do PNE na internet, é possível monitorar tal meta, conforme reproduzido na Figura 4.

³⁴ A Unesco considera a Taxa de Escolarização Bruta na Educação Superior a razão entre a matrícula total na educação superior (ensino de graduação), independentemente da idade dos alunos matriculados, e a população na faixa etária teoricamente adequada (5 anos contados a partir do ensino médio; no Brasil, seria de 18 a 22 anos) (PINTO, 2004, p. 754).

Figura 4 - Indicadores da Meta 12



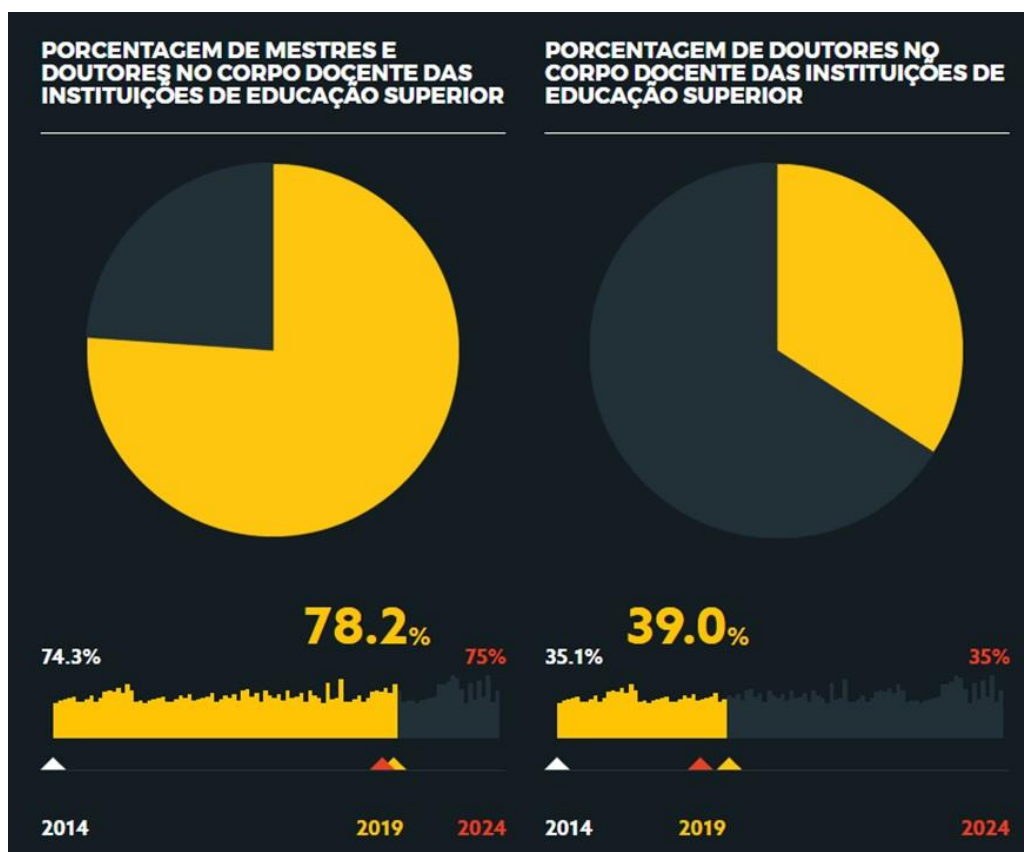
Fonte: Observatório do PNE (BRASIL, 2018c)

Pela observação da Figura 4, fica evidente que o alcance da meta 12 para 2024 ainda está muito aquém do esperado e os investimentos terão que ser ainda mais pontuais para que se consiga atingi-la. Para Corbucci (2014), atingir 33% de taxa líquida dos jovens de 18 a 24 anos na Educação Superior “dependerá em larga medida da melhoria do fluxo da educação básica, de modo a assegurar que uma proporção substancialmente maior de jovens brasileiros conclua este nível de ensino. Portanto, vai além da ampliação da oferta de vagas e da concessão de subsídios e bolsas de estudos [...]” (p. 32).

Meta 13: Elevar a qualidade da Educação Superior pela ampliação da proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de Educação Superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores.

A meta 13 visa a melhoria da qualidade instrucional/qualificação dos professores na Educação Superior brasileira, conferida pela titulação de mestrado ou doutorado. No portal do Observatório do PNE, é possível identificar os indicadores dessa meta, conforme reproduzido na Figura 5.

Figura 5 - Indicadores da Meta 13



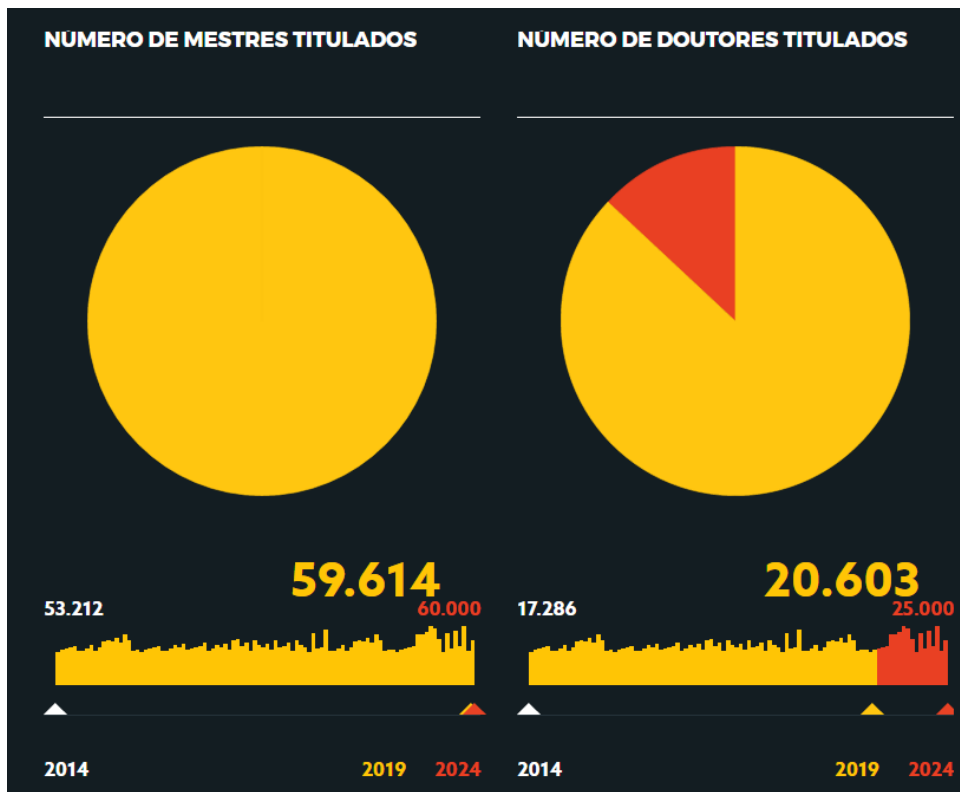
Fonte: Observatório do PNE (BRASIL, 2018c)

A partir da análise da Figura 5, fica perceptível que a meta já foi alcançada e a porcentagem de professores com mestrado ou doutorado e aqueles com doutorado na Educação Superior já superou o proposto pelo PNE (BRASIL, 2014a).

Meta 14: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.

A Meta 14 visa especialmente contemplar a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, formando e titulando mais mestre e doutores. Os indicadores dessa meta estão disponíveis no portal, conforme reproduzido na Figura 6.

Figura 6 - Indicadores da Meta 14



Fonte: Observatório do PNE (BRASIL, 2018c)

Essa meta possivelmente poderá ser alcançada até 2024, principalmente no que tange à formação de mestres. Já para alcançar o número de doutores, será necessário dispensar maiores esforços para seu cumprimento.

Por meio desse breve panorama apresentado sobre a Educação Superior, desde o surgimento das primeiras faculdades no Brasil até a sua expansão ao longo dos últimos anos, de forma intensa em todas as regiões brasileiras, com exponencial crescimento da iniciativa privada, inclusive com investimentos advindos do setor público, foi possível perceber que esse nível de ensino se torna cada vez mais uma educação de massas, transformando seu caráter exclusivamente elitista, mas está ainda distante do ideal e do que se almeja no PNE.

Conhecer um retrato da Educação Superior e compreendê-lo favorece a leitura do próximo item, que focaliza a situação dos estudantes PAEE e as políticas que contribuíram para sua chegada nas IES.

3.1 Articulação das políticas públicas e a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior brasileira

Como vimos anteriormente, a Educação Superior foi inicialmente constituída para uma minoria: a elite; poucos eram os que alcançavam esse nível de ensino, no entanto, tal realidade

começou a ser alterada com a expansão das vagas nas IES e, cada vez mais, a vai se tornando-se uma educação de massas. A expansão das vagas e a educação das massas, além de políticas públicas voltadas ao PAEE, fizeram com que esses sujeitos aos poucos fossem chegando às IES e mudando o cenário homogêneo destas instituições.

As políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência visam à garantia dos seus direitos e à efetivação de práticas inclusivas, muitas vezes negadas pela segregação imposta por um olhar histórico de exclusão a este público, considerando-os, muitas vezes, como incapazes.

A exclusão sempre fez parte da história de vida das pessoas com deficiência, pois ora a sociedade as aceitava, ora os excluía, o que gerou um histórico educacional bastante desfavorável a esse segmento da população. Atualmente, estamos marcados “pelo movimento da inclusão que ocorre em âmbito mundial e refere-se a uma nova maneira de ver a criança [o sujeito], de excludente da diferença para a de contemplar a diversidade” (MIRANDA, 2008, p. 30). A situação da pessoa com deficiência e seu acesso à educação não se mostra fácil ao longa da história e, se não fossem as políticas públicas afirmativas de direitos, discutidas em nível mundial (como a declaração de Salamanca, por exemplo), esse público ainda estaria isolado e sem acesso à educação.

Nesse contexto, também no Brasil, políticas públicas foram criadas a fim de garantir o bem-estar desse segmento da população e a aceitação de todos nos mais diversos espaços. Assim, vamos nos deter na explanação de algumas leis, sobretudo aquelas voltadas para a área de Educação Especial, após a Constituição de 1988, objetivando obter uma melhor compreensão dos dados numéricos da presente pesquisa.

A Constituição Federal/88 esclarece, no artigo 205, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O inciso I do artigo 206 estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988).

Nossa Carta Magna estabelece ainda como dever do Estado, no inciso III do artigo 208, a garantia do “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Também foi importante documento norteador para a construção de políticas públicas para as pessoas com deficiência o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069 (BRASIL, 1990), artigo 55, determinando que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Ainda nessa década, surgiram a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que passaram a influenciar o desenvolvimento de políticas

públicas inclusivas para as pessoas com deficiência no Brasil, principalmente na área educacional (BRASIL, 2008).

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, “[...] amplamente discutida com representantes de organizações governamentais (OGs) e não-governamentais (ONGs) voltadas para pessoas portadoras de deficiências, de problemas de conduta e superdotadas” (BRASIL, 1994c, p. 7). A referida política estabeleceu objetivos gerais e específicos, permitindo a participação desse público nas salas comuns, contanto que possuam “[...] condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994c, p. 19).

A Política Nacional de Educação Especial foi fundamentada “[...] na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no Plano Decenal de Educação para Todos (MEC) e no Estatuto da Criança e do Adolescente” (BRASIL, 1994c, p. 9). O que se percebe dessa política é que não há reformulação das práticas educacionais, ou seja, não há grandes mudanças daquilo que já se vinha sendo praticado no Brasil (BRASIL, 2008).

No tocante à Educação Superior, a política supracitada menciona a importância de articular com esse nível de ensino, programas de formação e/ou especialização de recursos humanos voltados à Educação Especial. Não se encontra na referida política a garantia de reservas de vagas para o PAEE nesse nível de ensino ou algum direito relacionado à sua permanência.

A Portaria³⁵ nº 1.793, de dezembro de 1994 (BRASIL, 1994b), recomendava a inserção da disciplina Aspectos–Ético–Políticos– Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as licenciaturas e a inserção de conteúdos sobre as pessoas com deficiência nos cursos da área de Ciências da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia e Terapia Ocupacional), no curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores de acordo com as suas especificidades (BRASIL, 1994b).

Em 1996, foram publicadas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996a) – preconizando a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Dedicou três artigos para a Educação Especial (capítulo V), esclarecendo sobre o atendimento educacional especializado, bem como o que sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou

³⁵ Uma portaria é um ato por meio do qual se determinam providências de caráter administrativo, visando o estabelecimento de normas referentes à organização, à ordem disciplinar e ao funcionamento de serviço, bem como um norte ao cumprimento de dispositivos legais e disciplinares.

superdotação, já preconizada sua atualização em 2013. Nesse dispositivo legal, o Brasil sintetiza o compromisso firmado com a Declaração de Salamanca e da Declaração Mundial de Educação para Todos (LIMA, 2012).

As discussões se restringiam, até então, basicamente à inclusão das pessoas com deficiência na Educação Básica, o que vai criando possibilidades para sua chegada à Educação Superior, cenário que começa a ser modificado ainda em 1996. “Apesar de o Ensino Superior não ser obrigatório no Brasil, quanto mais pessoas concluírem o Ensino Médio, em maior número serão aquelas que poderão concorrer a uma vaga nas IES” (ROCHA, 2015, p. 28).

A partir de 1996, o MEC começa a efetivar práticas inclusivas voltadas para as pessoas com deficiência e sua inserção na Educação Superior. Desse modo, alguns documentos, cujo fim era o atendimento a essa parcela da população, são promulgados. Entre outros, é encaminhado às IES o Aviso Circular³⁶ n° 277/1996 (BRASIL, 1996b), destinado aos reitores, com sugestões e orientações que visam eliminar barreiras de acessibilidade aos candidatos que prestam o processo seletivo para ingresso nas universidades. Os ajustes necessários aos estudantes são divididos em três momentos específicos, a saber:

Na elaboração do edital, para que possa expressar, com clareza, os recursos que poderão ser utilizados pelo vestibulando no momento da prova, bem como os critérios de correção a serem adotados pela comissão do vestibular; no momento dos exames vestibulares, quando serão providenciadas salas especiais para cada tipo de deficiência e a forma adequada de obtenção de respostas pelo vestibulando; no momento da correção das provas, quando será necessário considerar as diferenças específicas inerentes a cada portador de deficiência, para que o domínio do conhecimento seja aferido por meio de critérios compatíveis com as características especiais desses alunos. (BRASIL, 1996b, p. 1).

Tal documento foi elaborado reiterando as solicitações “[...] tanto dos pais, dos alunos portadores de deficiência, quanto das próprias instituições de ensino superior” (BRASIL, 1996b, p. 1), para que tais candidatos tivessem a oportunidade de ingressar nesse nível de ensino. Nesse documento estão contidas importantes orientações de ordem prática no atendimento às pessoas com deficiência quando da aplicação das provas para ingresso às IES. Além disso, esclarece que se deve “Desenvolver ações que possibilitem a flexibilização dos serviços educacionais e da infraestrutura, bem como a capacitação de recursos humanos, de modo a melhor atender às necessidades especiais dos portadores de deficiência, possibilitando sua permanência, com sucesso [...]” (BRASIL, 1996b, p. 2).

³⁶ O aviso circular é uma norma jurídica que visa informar (avisar) os diversos níveis da administração pública das regras e padronizações de conduta disponibilizadas pela instituição.

A Convenção de Guatemala, ocorrida em 1999, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 3.956/2001 (que trata sobre a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência³⁷) (BRASIL, 2001a), instituiu uma série de parâmetros que contribuíram para a construção e efetivação de políticas voltadas à inclusão de pessoas com deficiência nos mais diferentes espaços. Assim, esclarece que as pessoas com deficiência passam a ter “os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas” (BRASIL, 2008), exigindo da Educação Especial a quebra de barreiras que impeçam o acesso dos estudantes com necessidades especiais à escola. Importante destacar que “esse decreto não se refere diretamente ao ensino superior, mas traz conceitos importantes como o de deficiência e o de discriminação” (CASTRO, 2011, p. 43). Para Maciel e Anache (2017), o decreto teve “importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da Educação Especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso aos níveis mais avançados da escolarização” (p. 77).

A Portaria nº. 1.679, de 2 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999), visando a necessidade de assegurar às pessoas com deficiência física e sensorial condições básicas de acesso à Educação Superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino, dispõe sobre requisitos de acessibilidade para esse público, objetivando a instrução nos processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Assim, estabelece vários requisitos que deverão ser contemplados nas IES.

Outro documento relevante é o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999), que regulamentou a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1999). A Seção II – Do acesso à Educação, artigo 27 – esclarece que: “as instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência” (BRASIL, 1999), reiterando o que preconizam as portarias e o aviso circular anteriormente mencionados.

No PNE do ano 2000, a Lei nº 10.172/2001, com vigência para o decênio (2000 - 2010), afirmou que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001b). Dessa forma, no PNE/2000, além da construção de uma escola inclusiva que atendesse o PAEE,

³⁷ Termo usado na época

estendeu essa construção “à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2008). Segundo Maciel e Anache (2017): “O movimento a favor da inclusão escolar pressupõe a escolarização dos alunos com deficiência através de práticas que respeitem as diferenças individuais nas escolas comuns” (p. 77).

No tocante à Educação Superior, o PNE/2000 tinha como meta:

Estabelecer programas para equipar, em cinco anos, as escolas de educação básica e, em dez anos, as de **educação superior** que atendam educandos **surdos e aos de visão sub-normal**, com aparelhos de amplificação sonora e outros equipamentos que facilitem a aprendizagem, atendendo-se, prioritariamente, as classes especiais e salas de recursos (BRASIL, 2001b, grifos nossos).

Percebem-se algumas especificidades quanto ao público-alvo do atendimento: estudantes com surdez e deficiência visual, não extensivo às demais deficiências.

Outras metas concernentes à Educação Superior referem-se à necessidade de inclusão, nos currículos de formação de professores, de disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos com deficiência, o que reitera o proposto pela Portaria nº 1.793, de 1994 (BRASIL, 1994b) e, ainda, esclarece sobre a necessidade de realização de estudos e pesquisas nas IES no tocante às necessidades especiais³⁸ e sua aprendizagem.

Reiterando o proposto pela Portaria nº 1.679 de 1999 (BRASIL, 1999), e com mais elementos e esclarecimentos, foi promulgada a Portaria nº 3.284 em 2003 (BRASIL, 2003), a qual dispõe sobre os requisitos de acessibilidade para as pessoas com deficiência, para autorização e reconhecimento de novos cursos e credenciamento de instituições, considerando “a necessidade de assegurar aos portadores de deficiência física e sensorial condições básicas de acesso ao Ensino Superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino” (BRASIL, 2003).

Em relação aos estudantes com deficiência física, o referido documento preconiza a eliminação de barreiras arquitetônicas, favorecendo o acesso aos ambientes de uso coletivo, com a construção de rampas, adaptação de portas e banheiros, reserva de vagas em estacionamentos, entre outras modificações; para os estudantes com deficiência visual, assegura-se a manutenção de uma sala de apoio equipada com impressora braile, fotocopadora que amplie textos, lupas, régua de leitura, compra gradual de acervo bibliográfico em braile e outras providências; para as pessoas com deficiência auditiva, obrigam-se as IES a ter a

³⁸ Termo usado na época.

presença do intérprete de Libras (quando solicitado pelo estudante), flexibilidade na correção de provas, considerando ser o Português uma segunda língua para o surdo e, ainda, o estímulo ao aprendizado da língua portuguesa na modalidade escrita, entre outras providências. Diante de tais indicações, as IES têm de se adaptar a esse público e isso faz com que a elas chegue um número cada vez maior de estudantes PAEE, já que têm alguns de seus direitos garantidos para a frequência às aulas.

O Decreto 5.296 de 2004 (BRASIL, 2004a), que regulamentou as Leis nº 10.048/2000 (atendimento prioritário) (BRASIL, 2000a) e nº 10.098/2000 (BRASIL, 2000b), objetivou estabelecer normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade (assim divididas em: urbanísticas, edificações, transporte e comunicação). O referido decreto, ao estabelecer normas gerais e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, esclareceu que acessibilidade é uma “condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação” (BRASIL, 2004a).

Ainda no decreto supracitado, há a exigência de que, para a concessão de autorização de funcionamento, de abertura ou renovação de cursos pelo poder público, o estabelecimento de ensino cumpra e respeite as regras de acessibilidade, dispondo às pessoas com deficiência ajuda técnica e administrativa em igualdade de condições com as demais pessoas, condenando qualquer forma discriminatória. Para tanto, estabelece que:

Os estabelecimentos de ensino **de qualquer nível**, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários (BRASIL, 2004a, grifo nosso).

Nesse sentido, as IES devem proporcionar aos seus estudantes espaços acessíveis, o que inclui, além das questões estruturais, também as comunicacionais e outros aspectos relativos à acessibilidade, ou seja, as instituições devem se adaptar para receber esse público. Ainda, reitera a necessidade, por parte do poder público, em incluir “[...] conteúdos temáticos referentes ao desenho universal nas diretrizes curriculares da educação profissional e tecnológica e do ensino superior dos cursos de Engenharia, Arquitetura e correlatos” (BRASIL, 2004a).

Um marco na educação das pessoas surdas foi a promulgação, em 2005, do Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), que regulamentou a Lei 10.436 de 2002 (BRASIL, 2002), que dispõe

sobre a Libras e dá outras providências. Esse decreto instituiu, entre várias medidas, a acessibilidade nos processos seletivos das IES (BRASIL, 2005), ressaltando no artigo 14 que:

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior (BRASIL, 2005).

A conquista do direito de acesso aos processos seletivos das universidades (em formato acessível) fez com que muitos surdos participassem dos vestibulares, o que fica evidente no crescimento de matrículas deles na Educação Superior a partir de 2005 (ROCHA, 2015). Na sala de aula, os estudantes surdos têm direito ao intérprete de Libras, acesso à comunicação e informação, bem como ao uso de equipamentos tecnológicos que auxiliem sua comunicação, entre outras medidas garantidas por meio do referido decreto. Cabe destacar que nem sempre os direitos são efetivados, por vezes, pela falta de conhecimento do usuário, e por vezes pelo descumprimento legal.

Vale ainda ressaltar que, com a promulgação do supracitado Decreto 5.626/2005, houve a criação, no Brasil, de cursos que têm como público-alvo, preferencialmente, as pessoas surdas, o que mais uma vez estimula a chegada desses estudantes às IES. São eles:

O primeiro, com início em 2006, na modalidade a distância, foi o curso de Licenciatura em Letras-Libras, ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com 15 polos espalhados pelo país. O segundo, com início em 2008, também na modalidade a distância, foi o curso de Bacharelado em Letras-Libras, ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com 20 polos espalhados pelo país. Nessa oportunidade, para o curso de Licenciatura em Letras-Libras foi ofertada uma segunda turma. Ainda em 2008, foi ofertado o curso de Pedagogia Bilíngue presencial – Licenciatura Plena, pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines/RJ). (ROCHA, 2015, p. 32-33).

Em 2005, outro importante dispositivo voltado para o aumento do número de vagas para pessoas com deficiência na Educação Superior é o Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior, que tinha como parceiras a Secretaria de Educação Especial e a Secretaria de Educação Superior do MEC. Esse programa teve como objetivos:

1.1. Promover ações para que garantam o **acesso pleno de pessoas com deficiência às IFES**; 1.2. Apoiar propostas desenvolvidas nas IFES para superar situações de discriminação contra os estudantes com deficiência; 1.3. Fomentar a criação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior; 1.4. Implementar a política de inclusão das pessoas com deficiência na educação superior; 1.5 Promover a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicações. (BRASIL, 2007b, grifo nosso).

Ao todo, seis editais foram publicados e diversas universidades foram contempladas com núcleos de acessibilidade, “[...] inicialmente com o propósito de identificar as barreiras ao acesso dos estudantes com deficiência ao ensino superior; e, posteriormente, com a finalidade de apoiar projetos para a criação ou reestruturação de núcleos de acessibilidade nas IFES³⁹” (FREITAS, 2015, p. 60). Segundo Maciel e Anache (2017), “Os Núcleos de Acessibilidade respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação” (p. 73). Cabe ressaltar que, até 2010, o recurso foi repassado por meio de editais às universidades que participavam apresentando projetos e, a partir de 2012, “a pasta decidiu eliminar a seleção e definir já na proposta orçamentária o montante para cada universidade” (SANTOS, 2013, p. 143).

Em 2006, foi publicado o Decreto nº 5.773 (BRASIL, 2006), que vem reiterar o proposto anteriormente na Portaria nº 1.679 de 1999 (BRASIL, 1999) e na Portaria nº 3.284 de 2003 (BRASIL, 2003), dispondo sobre a regulação, supervisão e avaliação das IES, e assim é instituído que, como requisito para o credenciamento ou credenciamento de IES, haja a inclusão no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de elementos que garantam um

[...] plano de promoção de acessibilidade e de atendimento prioritário, imediato e diferenciado às pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais ou com mobilidade reduzida, para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte; dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, serviços de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (BRASIL, 2006).

Nesse sentido, exige-se, embora apenas num plano documental, que as adequações estruturais e comunicacionais sejam garantidas pelo PDI das IES, o que não assegura, necessariamente, seu cumprimento na prática das instituições.

Em 2006, foi publicada a Portaria do Ministério da Educação nº 976 (BRASIL, 2006), que instituiu que os eventos apoiados por esse órgão e suas entidades, sejam eles periódicos ou não, devem atender aos padrões de acessibilidade de acordo com o Decreto nº 5.296/2004 (BRASIL, 2004c). Para tal, faz-se necessária a “disponibilização de serviços de tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais – Libras para pessoas surdas ou com deficiência auditiva”. Além disso, institui também a “disponibilização de atendimento por pessoal capacitado às pessoas com deficiência visual, mental e múltipla, bem como às idosas e pessoas com deficiência auditiva que não se comunicam em Libras” (BRASIL, 2004c, p. 1). Com isso,

³⁹ Vale ressaltar que no edital de 2009, cinco IES estaduais foram contempladas com os recursos do Incluir.

as pessoas com deficiência passam a ter acesso aos eventos apoiados pelo MEC, muitos deles voltados para a Educação Superior.

Conforme vimos, o Reuni tem grande importância no cenário da Educação Superior. Embora o programa não se direcione exclusivamente aos estudantes PAEE, estes também foram beneficiados pelo aumento no número de vagas nas IES e, como fica explícito, com garantias de melhoras na estrutura física e nos recursos humanos.

Ainda em 2007, foi publicado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que, entre as várias ações propostas, contempla uma que está voltada à Educação Superior e ao acesso de pessoas com deficiência. Esse plano descreve a necessidade de:

Desenvolver políticas estratégicas de ação afirmativa nas IES que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e aquelas alvo de discriminação por motivo de gênero, de orientação sexual e religiosa, entre outros, e seguimentos geracionais e étnico-raciais. (BRASIL, 2007a, p. 41).

Com a publicação de tal plano, a pessoa com deficiência tem garantido, pelas IES, o desenvolvimento de estratégias que possibilitem sua permanência de forma eficaz, dirimindo ações excludentes praticadas nas instituições, reiterando e reforçando o que várias normas legais anteriormente já descritas vinham garantindo a esse público na Educação Superior.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi lançada em 2008, objetivando a promoção da inclusão de todos os estudantes. No que tange à Educação Superior, mais uma vez reforça os aportes legislativos citados nesta seção, o acesso, a permanência e a participação dos estudantes devem efetivar-se por meio de ações que envolvam:

[...] o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2008c, p. 16).

O Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008b) dispõe sobre o AEE. No que se refere à Educação Superior, ressalta, no artigo 3º, que o MEC apoiará técnica e financeiramente as ações voltadas ao AEE, as quais atendam aos objetivos do decreto. Uma dessas ações/objetivo contempla, em seu item VI, a “estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior” (BRASIL, 2008b), cuja finalidade é “eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de alunos com deficiência” (BRASIL, 2008b) – complementando e reforçando o

exposto pelo Programa Incluir em 2005 e reiterado em 2011. Tais núcleos, segundo Cabral e Melo (2017), visam “[...] fomentar a permanência do aluno, bem como oferecer práticas, recursos didáticos, tecnológicos e materiais pedagógicos adaptados e voltados ao público-alvo da Educação Especial” (p. 60).

Em 2009, foi publicado o Decreto nº 6.949, que promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em 30 de março de 2007, em Nova York. O artigo 24 do referido decreto trata do reconhecimento do direito das pessoas com deficiência à educação, e ainda determina a obrigação dos estados de assegurar às pessoas com deficiência o acesso “ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições” (BRASIL, 2009a). Nesse mesmo artigo, explicita-se a importância da capacitação dos profissionais na “conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência” (BRASIL, 2009a). O decreto assegura então, por parte do governo, acesso ao sistema educacional em todos os seus níveis, bem como a participação de pessoas com deficiências nos ambientes, seja ele acadêmico ou social.

O Decreto nº 7.234, de 2010, dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), que teve como objetivo a ampliação das condições de permanência dos jovens na Educação Superior pública federal, como já descrito anteriormente. Destacam-se, assim, ações de assistência estudantil em várias áreas, entre as quais “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação” (BRASIL, 2010). O Pnaes garante ao PAEE ações no tocante à assistência social: no acesso, participação e aprendizagem, garantindo-lhes recursos de permanência nas IFES.

O Decreto nº 7.611 de 2011 dispõe sobre a educação especial e outros assuntos relacionados ao AEE. No que diz respeito à Educação Superior, o decreto revogou aquilo que já vinha sendo proposto pelo Decreto nº 6.571/2008, no que tange aos núcleos de acessibilidade na Educação Superior, reafirmando a estruturação dos núcleos nesse nível, a fim de “eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (BRASIL, 2011).

O PNE, publicado em 2014, anteriormente mencionado, tem como uma das estratégias para se alcançar a meta 12 (relativa à Educação Superior): “assegurar condições de acessibilidade nas instituições de Educação Superior, na forma da legislação” (BRASIL,

2014a). Destaque-se que o PNE tem vigência para o decênio 2014 – 2024. Tal estratégia não tem como ser mensurada numericamente, portanto, não tem um painel no observatório do PNE para acompanhamento do seu andamento. A maioria dos programas citados já existiam antes da aprovação do PNE e “[...] a grande maioria não possui avaliação dos resultados, não é possível afirmar que esses programas de fato atendem e cumprem a estratégia com a qual se relaciona” (BRASIL, 2018c)⁴⁰.

Em 2015, foi promulgada a Lei nº 13.146, em conformidade ao Decreto nº 6.949 de 2009 (BRASIL, 2009a) que, em relação à Educação Superior para as pessoas com deficiência, instituiu, no artigo 28, o “acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015). Com essa garantia no capítulo IV, que trata especificamente sobre Educação, as pessoas com deficiência podem reivindicar oportunidades melhores para sua permanência nas IES.

Quanto à formação de profissionais, a lei supracitada esclarece sobre a “inclusão, em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento” (BRASIL, 2015). Impõe, ainda, a inclusão de conteúdos temáticos com relação ao desenho universal nas diretrizes da educação profissional e tecnológica. “Tal exigência contribuirá para a expansão de mão-de-obra especializada e, assim, alguns cenários discriminatórios e segregativos poderão começar a transformar-se em inclusivos, sobretudo nas universidades” (ROCHA, 2015, p. 36). A lei reitera, então, o que vinha sendo tratado, até então, por meio de portarias publicadas pelo MEC.

No artigo 30 da lei supracitada, as especificações para a Educação Superior remetem aos “processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas” (BRASIL, 2015). Assim, entre as várias medidas que devem ser adotadas, esclarece questões importantes e oferece às pessoas com deficiência recursos essenciais para sua participação em igualdade de condições e que, inclusive, serviram de base para a realização do primeiro Enem em Libras da história, em 2017. Entre tais medidas estão:

- I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;
- II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;

⁴⁰ Nesse sentido, faltam ações de monitoramento qualitativo, mas não da contagem das suas ações (dados quantitativos).

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

Em 2016, foi aprovada a Lei nº 13.409, que alterou a Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012b), e dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico, de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Assim, em seu artigo 3º, instituiu que:

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

A alteração da Lei nº 13.409, incluindo pessoas com deficiência na reserva de vagas, possibilita maiores condições de acesso aos processos seletivos, com perspectiva de consequente aumento do número de pessoas com deficiência, sobretudo nas IES federais. A presença desse público nas universidades cria demandas para modificações arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais, metodológicas e outras inerentes que vêm transformando a “cara” das IES. Vale ressaltar que algumas IES já tinham, antes mesmo da Lei nº 13.409, a reserva de vagas em seus processos de seleção, por exemplo, a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

A Portaria nº 1.117, de 2018 (BRASIL, 2018b), estabelece as taxas percentuais para a reserva de vagas para os estudantes com deficiência. São elegíveis aqueles que têm “muita dificuldade” ou “não conseguem de modo algum” executar uma ou mais tarefas apresentadas pelo Censo Demográfico de 2010 em consonância à linha de corte do Grupo de Washington de Estatísticas sobre Deficiência, explanado na seção anterior. Além disso, nessa mesma portaria, no artigo 8º, se estabelece que:

A apuração e a comprovação da deficiência tomarão por base laudo médico atestando a espécie e o grau da deficiência, nos termos do art. 4º do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, com expressa referência ao código correspondente da Classificação Internacional de Doenças – CID, no caso dos estudantes que sejam pessoas com deficiência, nos termos do § 2º do art. 3º e do parágrafo único do art. 4º desta Portaria, e se inscrevam nas vagas reservadas a essas pessoas. (BRASIL, 2018b).

Pelo exposto, no que se refere ao tema do acesso à Educação Superior para estudantes PAEE e seu consequente impacto na evolução no número de matrículas, é inegável o papel direto que a legislação tem na mudança desse cenário. Acreditamos, pois, que é por força de lei que as situações vão se transformando e as pessoas com deficiência, ganhando espaço no interior das IES, antes alijadas por políticas apáticas à sua condição e necessidades. O número de estudantes PAEE nas IES ainda é pequeno, mas pode ampliar-se com ações e esclarecimentos nesta área. Por essa razão, apresentamos um panorama anterior à lei de reservas de vagas de 2016, possibilitando apreender uma realidade em movimento, diante das lutas sociais.

4 PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO SUPERIOR

O direito à educação para as pessoas com deficiência é garantido por meio de uma série de normativas e documentos oficiais brasileiros, conforme exposto anteriormente. Como exemplo maior, temos nossa carta magna, que estabelece, no inciso III do artigo 208, como dever do Estado a garantia do “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Diversos autores se debruçam sobre a temática no que concerne aos aparatos legais a que as pessoas PAEE fazem jus, o que nos faz refletir e compreender o direito desse público à Educação. Nessa perspectiva, apresentaremos algumas das teses e dissertações que coadunam com nosso objetivo de pesquisa, relacionando-as a *posteriori* com os resultados e discussões. As buscas foram realizadas no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em conformidade com os seguintes descritores: Educação Superior; Ensino Superior; deficiência; inclusão, acesso e políticas públicas. Nosso objetivo não foi o de esgotar a busca das produções existentes na área, nem o de abordar todas aquelas disponíveis, mas apresentar um panorama do que vem sendo produzido ao longo de mais de uma década de pesquisas (de 2003 a 2016). O exame dos trabalhos selecionados nos possibilita obter informações sobre as pessoas com deficiência na Educação Superior, e, assim, colher contribuições para a análise e interpretação dos dados da presente pesquisa.

Para isso, dividimos as dissertações e teses em três eixos de análise. O primeiro engloba aquelas que abordam o acesso de estudantes às IES (44 trabalhos) – subdivido em três outros subeixos: a) a inclusão na perspectiva do incluído: estudante com deficiência; b) a inclusão na perspectiva do outro: professores, estudantes sem deficiência e técnicos administrativos; e c) a inclusão na perspectiva do incluído e do outro. O segundo eixo de análise envolve as obras que focalizam as políticas públicas (10 trabalhos). E o terceiro eixo é formado pelas produções que tematizam as práticas de inclusão no interior das IES (8 trabalhos). Ao todo foram identificados 62 trabalhos analisados e categorizados segundo sua temática principal.

4.1 Acesso de estudantes às IES

Neste eixo, dos 44 estudos analisados, foi possível reunir 21 que tratam sobre o olhar de estudantes com deficiência; oito da perspectiva de quem não tem deficiência e 15 de ambos os

olhares, o que pode nos levar à compreensão do acesso desse público sob um olhar múltiplo de pessoas com e sem deficiência.

4.1.1 *A inclusão na perspectiva do incluído: o estudante com deficiência*

Na dissertação de Oliveira (2003), *Acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina: o ponto de vista do estudante com deficiência*, a autora teve como objetivo principal a identificação, descrição e análise, sob o ponto de vista de estudantes com deficiência, das condições de acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Para a coleta de dados, a autora realizou entrevista semiestruturada com 11 estudantes das áreas de Ciências Humanas, Ciências Biológicas e Ciências Exatas, que apresentavam deficiência física, visual e múltipla, matriculados no ano letivo de 2002. Os resultados indicaram que a acessibilidade ora esteve presente, ora ausente na universidade, e o que contribuiu para sua permanência, nesse contexto, foram os “[...] professores e colegas. Os primeiros utilizaram estratégias e recursos adaptados; os segundos criaram a possibilidade de estudo em grupo e auxílio ao estudante com deficiência em situações intra e extra-sala de aula” (OLIVEIRA, 2003, s/p). Outro ponto destacado pela autora foi o Programa de Acompanhamento ao Estudante com Necessidades Educacionais Especiais (Proene), que em muito contribuiu para a permanência dos estudantes na IES. Como pontos negativos, evidencia que houve:

[...] a existência de barreiras arquitetônicas; falta de adaptação de banheiros, bebedouros, telefone e mobiliário; dificuldades para acesso aos serviços de apoio ao estudante; barreiras pedagógicas por parte de alguns docentes; barreiras atitudinais presentes em toda a rede de relações interpessoais, evidenciada com maior frequência na relação professor/aluno (OLIVEIRA, 2003, s/p).

Perini (2006) objetivou desvelar, na percepção de pessoas com deficiência, o processo de inclusão na Educação Superior, mais especificamente nas seguintes IES: Universidade Federal de Goiás (UFG); Universidade Estadual de Goiás (UEG) e Universidade Católica de Goiás (UCG), num total de 16 estudantes entrevistados, sendo quatro estudantes com surdez ou deficiência auditiva; sete com deficiência visual ou com baixa visão e cinco com deficiência física (sobre os quais a autora esclarece que alguns têm dificuldade de locomoção, e ainda especifica algumas das causas). Os cursos frequentados eram: Matemática, Biologia, Direito, Fonoaudiologia, Musicoterapia, Gestão Pública, Letras/Inglês, Psicologia, Serviço Social e Terapia Ocupacional.

Perini (2006) concluiu que: “Não se pôde constatar a inclusão de deficientes no Ensino Superior. Os jovens, que estão neste segmento de ensino, contam com a ajuda de seus familiares

e travam uma luta desigual com aqueles que se julgam normais” (PERINI, 2006, p. 110). Com a pesquisa, é possível constatar uma triste realidade: uma pseudoinclusão vivenciada pelas pessoas com deficiência na Educação Superior brasileira, visto que, na maioria das vezes, a inclusão é negada justamente por práticas que desconsideram as deficiências.

Drezza (2007), em seu trabalho de mestrado, objetivou descrever e estudar a inclusão dos estudantes com deficiência na Educação Superior, pela análise das políticas internas e do trabalho realizado com pessoas com deficiência no Centro de Apoio Acadêmico aos deficientes (CAAD), na Universidade Cidade de São Paulo, com base em um relato de experiência e um estudo documental e bibliográfico. Constatou-se com a pesquisa que “fica clara a necessidade de otimizar a recepção e a permanência do aluno com necessidades especiais no ensino superior, incluindo-o com responsabilidade e excelência” (DREZZA, 2007, p. 64). O autor finaliza afirmando a importância de se contemplarem, na IES, as pessoas com deficiência, os profissionais que atuam diretamente com eles e os funcionários que compõem o ambiente de trabalho, para que de fato se pense na permanência desses estudantes na IES (e não só no seu ingresso). Como ponto de destaque na pesquisa, a fala dos estudantes evidencia a importância do CAAD em suas vidas acadêmicas (DREZZA, 2007).

Duarte (2009), em sua dissertação intitulada *A inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior e nos cursos de Educação Física de Juiz de Fora pede passagem. E agora?*, realizou um levantamento dos estudantes com deficiência na Educação Superior de Juiz de Fora e analisou a história de vida deles, nos cursos superiores de Educação Física. Para alcançar esse objetivo, foram analisadas 11 IES de Juiz de Fora, sendo 10 particulares e uma pública, num total de 37 estudantes com deficiência da rede privada (15 estudantes com deficiência visual, 12 com deficiência física e 10 com deficiência auditiva) e oito da rede pública (três estudantes com deficiência visual, três com deficiência física e dois com deficiência auditiva), totalizando 45 estudantes de diversos cursos (com maior frequência na área de Humanidades). Concluiu-se com a pesquisa que “falta articular medidas específicas de atenção à diversidade e propostas de formação inicial e continuada aos professores para que respondam adequadamente aos princípios inclusivos” (DUARTE, 2009, p. 145). Esse resultado, em certa medida, impacta diretamente na permanência desses estudantes, por vezes, conflituosa.

Rossetto (2009), em sua tese, buscou compreender a trajetória pessoal concernente às pessoas com deficiência na Educação Superior, identificando suas características e necessidades no contexto acadêmico, mais especificamente na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Utilizou-se para coleta de dados a história de vida dos sujeitos: um cego,

um estudante com visão reduzida e dois surdos, todos ex-alunos do curso de Pedagogia da Unioeste, todos inseridos no mercado de trabalho, contando, em casa, com apoio familiar (financeiro e afetivo). A autora, a partir de uma abordagem histórico-cultural, procurou apresentar em sua pesquisa a história de vida de pessoas com deficiência que “lutaram” para chegar onde estão, destacando sempre uma perspectiva de superação (da deficiência) em detrimento de uma perspectiva de incapacidade. Desse modo, destaca que esses relatos muito auxiliaram para que, em sua tese, a deficiência tratada historicamente “[...] como fator incapacitante e vista como categoria fechada em si mesma, reafirmando [a partir das histórias de vida] o caráter da deficiência como uma invenção social que justifica a seletividade, a segregação e o preconceito de uma sociedade” (ROSSETTO, 2009, p. 221). Afirma ainda que as interações realizadas com o meio, o apoio recebido da família, os recursos adequados, a compensação, além de outros elementos, foram grandes propulsores no desenvolvimento dos estudantes pesquisados, reafirmando que eles conseguem chegar à Educação Superior, sim, avançando em seu processo de escolarização.

Na tese de Oliveira (2009), a autora abordou o tema da política de ações afirmativas para estudantes com deficiência na Educação Superior, problematizando os fatores que dão sustentabilidade, aperfeiçoam ou dificultam o acesso, a acessibilidade e a permanência desses estudantes nas IES. Para tanto, os dados foram coletados por meio de entrevistas com os alunos ingressantes através da reserva de 5% das vagas (vestibulares 2004/2005). Objetivou-se, assim, apresentar elementos de referência para a construção de protocolos de sustentabilidade para a inclusão dos estudantes com deficiência na Educação Superior. Como resultados, apontou que não existe, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) (foco da pesquisa), um grupo de estudantes com deficiência organizado, articulado e reconhecido pela defesa dos seus direitos de acessibilidade. Decorrente dessa falta, portanto, verificam-se a invisibilidade e a falta de apoio institucional a esse público. Apontou, ainda, a necessidade de adaptações físicas, comunicacionais, no transporte, além de outras. Já em relação às barreiras atitudinais, não encontrou preconceitos explícitos e velados na IES, o que não significa que não existam (OLIVEIRA, 2009).

Na dissertação de Viana (2010), a autora objetivou analisar a inclusão de pessoas com deficiência nas IES de Maceió, mais especificamente nos cursos de licenciatura e, para isso, coletou dados por meio de entrevista semiestruturada, aplicada a 13 acadêmicos com deficiência (dois com deficiência física, três com deficiência visual, um com deficiência auditiva, dois com Síndrome de Down e cinco com surdez) de quatro IES diferentes, matriculados nos seguintes cursos de licenciatura: História, Matemática, Biologia, Pedagogia,

Educação Física, Artes Cênicas e Física. A autora aponta como fatores positivos do que vem ocorrendo na capital alagoana “as condições de acessibilidade oferecidas no dia de realização das provas e os apoios didático-pedagógicos disponíveis” (VIANA, 2010, p. 99). Como fatores negativos, indica a falta de “programas de apoio que se responsabilizassem em oferecer auxílio aos acadêmicos com deficiência após aprovação, o que dificulta sua identificação após a admissão e os deixa em situação de completo abandono na instituição” (Ibidem). Ou seja, auxilia-se esse estudante na entrada à IES, mas as condições para sua permanência ainda são “negadas” por políticas institucionais pouco sensíveis às necessidades desses sujeitos.

Em sua dissertação, Ferreira (2010) investigou as experiências vivenciadas por estudantes com deficiência visual em IES da cidade de Uberlândia-MG e objetivou descrever a trajetória escolar dos sujeitos pesquisados (quatro estudantes com cegueira e nove com baixa visão), a fim de identificar dificuldades e facilidades vivenciadas por esses acadêmicos nas IES, bem como analisar o contexto pedagógico do estudante com deficiência. Para isso, foram realizadas entrevistas em quatro IES com estudantes com deficiência visual dos cursos de História, Música, Fisioterapia, Matemática, Física, Letras, Serviço Social, Pedagogia e Comunicação Institucional. Com a investigação, foi possível evidenciar que os “avanços tecnológicos são facilitadores e encorajam aqueles que não têm visão a buscar um curso universitário” (FERREIRA, 2010, p. 125). No entanto, tais recursos, segundo a autora, foram insuficientes nas IES pesquisadas para um processo de escolarização adequado. Além disso, a autora reforça a necessidade de formação de professores especializados, a fim de ofertar um ensino de fato inclusivo e de qualidade. Ainda nessa temática, apontou a importância em se adaptarem materiais para atendimento das demandas/particularidades desse público presente nas IES (FERREIRA, 2010).

Na dissertação *A inclusão da pessoa com deficiência visual na Educação Superior e a construção de sua identidade*, Coutinho (2011) procurou identificar estratégias encontradas pelos estudantes com deficiência visual para superar as suas dificuldades metodológicas de ensino e aprendizagem na Educação Superior e, ainda, identificar como esses sujeitos negociam sua identidade nesse contexto desfavorável. Acrescenta-se que tais dificuldades traduzem-se, principalmente, pela forma como os professores lidam com esses estudantes, segundo a percepção dos sujeitos pesquisados: oito estudantes com deficiência visual que concluíram graduação em Campo Grande-MS, de diferentes IES do município. Ao final da pesquisa, concluiu-se que a ajuda da família e dos amigos é fundamental na conclusão do curso, já que há “falta de adequações metodológicas e tecnológicas para o atendimento a essa população pelas instituições de educação superior” (COUTINHO, 2011, p. 94). Para adequarem-se, as IES

“devem rever sua pedagogia, desenvolvendo mecanismos e práticas que considerem a diferença desses sujeitos” (Ibidem). Nesse contexto, ficou evidente “que os professores da educação superior não levam em conta a diferença do deficiente visual, possuem representações negativas sobre eles e não estão capacitados para trabalhar com a inclusão” (COUTINHO, 2011, p. 7).

Rambo (2011), em sua dissertação, objetivou desvelar as concepções de estudantes com deficiência que estão cursando a Educação Superior a respeito da sua inclusão. Para isso, foram realizadas entrevistas com oito estudantes que tinham uma das seguintes deficiências: física, visual e auditiva. Os participantes eram dos cursos de Tecnologia de Alimentos, História, Ciências Sociais, Educação Física, Sistemas de Informação, Serviço Social e Psicologia. O sentimento desses estudantes com relação à inclusão era de que precisava haver nas IES acessibilidade, porque ora sentiam-se incluídos, ora não, ou seja, estavam “parcialmente” incluídos. Diante desse resultado, a autora concluiu que as IES “ainda não estão preparadas para incluí-los, pois não oferecem acesso facilitado aos recursos pedagógicos, aos ambientes físicos, e professores preparados para lidar com a diversidade de seu alunado” (RAMBO, 2011, p. 138). A pesquisadora pontua “que não basta que tenham o direito de entrar em uma Instituição de ensino superior, precisam ter condições reais para poder ter acesso [...]” (Ibidem). Fica nítido que o ingresso era apenas um dos entraves vivenciados pelos estudantes nas IES, porém, a permanência é ainda mais complexa e conflitiva nas/para as IES brasileiras.

Na dissertação de Borges (2011), intitulada *A inclusão de alunos com deficiência em cursos presenciais de graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)*, a autora objetivou investigar a realidade escolar de 15 estudantes com deficiência (sendo seis com deficiência visual/baixa-visão, oito com deficiência física e um com deficiência auditiva) que ingressaram em sete cursos presenciais de graduação da UFJF: História, Pedagogia, Educação Física, Direito, Artes Plásticas, Psicologia, Serviço Social e Turismo. Utilizando entrevista e questionários, conclui “que a maior dificuldade encontrada no cotidiano [desses alunos] é a ausência de algumas condições básicas e específicas, a pouca capacitação dos docentes e a falta de divulgação das atividades do setor envolvido com o processo de inclusão na Universidade” (BORGES, 2011, p. 6). Diante desse quadro, a autora constatou que se deve “construir uma Universidade aberta à inclusão e um espaço de educação inclusivo para todos os alunos, onde a possibilidade de acesso venha acompanhada pela garantia de permanência e de uma aprendizagem de qualidade [...]” (Ibidem).

Cruz (2012) objetivou “analisar as representações sociais de estudantes com deficiência visual frente à (ex) inclusão na Universidade Federal da Paraíba (UFPB)” (p.16). Para isso, realizou o levantamento da literatura e pesquisa de campo. Com a pesquisa, foi possível

perceber que, apesar de haver legislação em favor das pessoas com deficiência, assegurando seus direitos à educação, a fala dos estudantes apontou “que a política de inclusão para os deficientes visuais desenvolvida na UFPB se mostra incipiente, na qual parece contar atualmente apenas com o apoio do NEDESP”⁴¹ (CRUZ, 2012, p. 108). A pesquisa em tela foi realizada com seis estudantes dos cursos de: Pedagogia, Letras, Fisioterapia e Educação Física, e constatou que os estudantes convivem na IES, muitas vezes com o descumprimento das leis e até mesmo com situações de exclusão. Segundo a autora, o NEDESP não é e não deve ser a única forma de inclusão na Universidade, mas também é preciso que “coordenação, professores, técnicos, alunos, material pedagógico, espaço físico, estejam interligados na busca de meios para adequar o ensino para os alunos com deficiência” (CRUZ, 2012, p. 109).

Limeira (2014) realizou, na Universidade Federal do Pará, campus Belém, um estudo para analisar suas condições de acessibilidade física, segundo a avaliação de cinco pessoas com deficiência (três com deficiência física e dois com deficiência auditiva) dos cursos de Arquitetura, Odontologia, Medicina, Ciências Contábeis e Engenharia da Computação. Nessa avaliação, procurou saber quais obras precisavam ser realizadas, a fim de garantir o ingresso e permanência de pessoas com deficiência na instituição. Concluiu a pesquisa pautado no que as pessoas com deficiência relataram sobre “a acessibilidade física como conceito que não pode ser universal, único e independente, mas construído na interação do sujeito com o espaço” (LIMEIRA, 2014, p. 109). A conclusão apontou para a necessidade de ouvir sempre o sujeito que usará tais recursos, portanto, sempre com eles e nunca sem eles.

Na dissertação de Souza (2014), a autora propôs-se a conhecer a percepção dos estudantes com deficiência visual da Universidade Federal do Ceará (UFC) acerca das políticas públicas de inclusão na Educação Superior, via entrevista semiestruturada. Participaram da pesquisa oito estudantes com deficiência visual (sendo sete da graduação: Pedagogia, Computação, Engenharia da Computação, Letras Italiano, Biblioteconomia e uma da pós-graduação em Psicologia). Os resultados apontaram que os estudantes conhecem a Secretaria de Acessibilidade da UFC e entendem a sua importância para a continuação dos seus estudos, o que não minimiza o desconhecimento dos estudantes sobre as políticas públicas existentes (até que precisem de algo). Mostraram, ainda, que o acesso à universidade, por meio do vestibular, foi inclusivo, pois tiveram contempladas suas solicitações na realização das provas. No entanto, um ponto negativo foi a dificuldade de permanência dos estudantes com deficiência visual devido à sua relação com os professores, já que as “reclamações apareceram na fala de

⁴¹ Núcleo de Educação Especial.

todos os alunos entrevistados. E as dificuldades parecem estar relacionadas à pouca atenção demonstrada por alguns professores diante das necessidades específicas de alunos com deficiência na sala de aula” (SOUZA, 2014, p. 82). Os estudantes com deficiência também sugeriram que a UFC proporcionasse a eles espaços de convivência, a fim de que ocorressem importantes trocas (SOUZA, 2014).

Silva (2014) trouxe como tema para sua dissertação a identificação e a análise, baseadas nos estudos culturais, das experiências de acessibilidade (ou não) no acesso (por meio do vestibular) e na permanência de seis estudantes com deficiência (dois com deficiência visual, dois com deficiência física e dois com surdez) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), câmpus João Pessoa, matriculados nos cursos de Educação Física, Pedagogia, Física, Ciência da Computação e Letras-Português. A pesquisadora aponta como resultado a importância em se dar “esclarecimento de *diretrizes para a acessibilidade* e o estímulo ao desenvolvimento de ações coletivas e individuais em prol da equidade na construção de culturas, políticas e práticas de acessibilidade no âmbito institucional” (SILVA, 2014 p. 205, grifo da autora), haja vista a acessibilidade ser um direito constitucional. Além disso, indicou a necessidade de promover a inclusão mesmo antes de o estudante com deficiência chegar à IES. Comenta ainda sobre a acessibilidade atitudinal, como força motriz para dirimir os demais tipos de barreiras, e evidenciou o baixo conhecimento que os estudantes com deficiência tinham sobre seus direitos e amparos legais (SILVA, 2014).

Na sua dissertação, Branco (2015) tematizou a análise das barreiras e suportes disponibilizados aos estudantes com deficiência na pós-graduação *stricto sensu*. A coleta de dados ocorreu com cinco estudantes com deficiência (sendo quatro com deficiência física e um com deficiência visual) de programas de pós-graduação em: Saúde Coletiva, Botânica, Genética, Zootecnia e Educação Escolar, todos estudantes da Universidade Estadual Paulista (Unesp) de três distintas unidades universitárias. A autora esclareceu que, de um universo de 12.818 matrículas na pós-graduação (mestrado e doutorado no ano de 2014), apenas cinco eram estudantes com deficiência, o que é incipiente nesse universo (0,039%). Foi também identificado “que as unidades universitárias da UNESP estão procurando tornar o contexto universitário mais acessível, no entanto, revelam que esse processo é moroso e muito ainda precisa ser feito” (BRANCO, 2015, p. 145). Ainda se fazem necessárias ações para que de fato se alcancem as pessoas com deficiência nesse nível de ensino. Para tanto, ainda são necessárias políticas públicas visando mudanças estruturais, metodológicas, comunicacionais e atitudinais na Educação Superior (BRANCO, 2015).

Em sua dissertação, Mendes (2015) realizou um estudo sobre o acesso, a permanência e a aprendizagem, buscando conhecer a trajetória de estudantes com deficiência em IES da cidade de Umarama/PR. Trata-se de alunos que estudaram de 2008 a 2014, identificando suas necessidades e dificuldades no decorrer da graduação. Os sujeitos participantes da pesquisa foram dois estudantes com deficiência visual, cinco com deficiência física, dois com deficiência auditiva e um com surdez, matriculados nos cursos de Sistemas para Internet, Processos Gerenciais, Ciências Biológicas, Direito, Psicologia, Tecnologia em Alimentos, Letras, Fonoaudiologia e Estética Cosmética. A autora apontou que o acesso vinha ocorrendo de forma expressiva, haja vista existir uma série de leis que garantiam isso. No entanto, os dados coletados pela autora apontaram que “a história escolar desses estudantes vem decorrendo dentre muitas dificuldades que emergem, desde a falta de materiais adaptados, ao preconceito que enfrentam” (MENDES, 2015, p. 106). O acesso tem sido garantido, mas a permanência e o aprendizado dos conhecimentos historicamente construídos têm sido um grande gargalo na inclusão desse público na Educação Superior, visto que, nas entrevistas, identificaram-se situações de preconceito, e os “participantes dessa pesquisa confirmam que as pessoas que trabalham nos cursos universitários não estão atentas às especificidades de atendimentos educacionais para esses sujeitos” (MENDES, 2015, p. 105).

Na dissertação de Ribeiro (2016), objetivou-se a análise das barreiras atitudinais enfrentadas por estudantes com deficiência nas interações socioeducacionais com docentes e discentes dos cursos de graduação do Campus Avançado Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia (Cameam), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Os estudantes analisados foram nove sujeitos com deficiência visual, auditiva, física, transtorno do espectro autista ou paralisia cerebral, de diversos cursos da IES (Parfor⁴² em Música, Administração, Física, Ciências Econômicas, Geografia, Parfor em Física). Segundo a pesquisadora, as barreiras atitudinais “estão presentes no cotidiano, nas interações sociais, na linguagem e nos comportamentos intencionais ou não de cada indivíduo ou grupo social, provocando consequências danosas à identidade pessoal e social de quem as sofre” (RIBEIRO, 2016, p. 98). Com isso, a autora concluiu que, apesar de a UERN estar ampliando o acesso aos cursos de graduação, ainda “não está possibilitando uma educação de qualidade, quiçá inclusiva, tendo em vista que não apresenta um trabalho efetivo de remoção às barreiras que se interpõem à aprendizagem” (Ibidem).

⁴² Plano Nacional de Formação de Professores.

Silva (2016), em seu trabalho de mestrado, buscou investigar o processo de inclusão de estudantes com deficiência na Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop), identificando, segundo a percepção dos próprios estudantes, efeitos da formação acadêmica recebida. Utilizou-se, para a coleta de dados, entrevista com cinco estudantes com baixa visão, deficiência intelectual, autismo e cegueira, dos cursos de Pedagogia, História, Engenharia de Produção, Ciências da Computação e Letras. Também foram utilizados, na coleta de dados, o registro de diário de campo e a análise documental. A autora destacou que

[...] criar oportunidades para que o aluno com deficiência tenha acesso ao Ensino Superior não é suficiente. Tem de haver um conjunto de ações e programas que assegurem, de fato, a inclusão. Seria necessário, portanto, construir uma visão mais ampla do processo de inclusão, considerar, além dos aspectos políticos e pedagógicos, as construções subjetivas implicadas (SILVA, 2016, p. 217-218)

Nessa perspectiva, a autora crê que a “UFOP requer o estabelecimento de estratégias políticas e pedagógicas capazes de eliminar as barreiras presentes, sobretudo aquelas analisadas nesta pesquisa” (SILVA, 2016, p. 217).

Na sua dissertação, Urban (2016) buscou analisar o acesso e permanência na Educação Superior de pessoas com deficiência, a partir de teses e dissertações defendidas nas universidades brasileiras sob a perspectiva dos próprios estudantes. A pesquisa foi de cunho bibliográfico e foram analisadas 15 dissertações e cinco teses. A autora esclareceu que as áreas mais procuradas pelos estudantes foram:

Ciências Sociais, Negócios e Direito, abarcando os seguintes cursos: Jornalismo, Informação, Comércio, Administração e Direito, seguido da área de Educação, que engloba todos os cursos de formação de professores e Ciências da Educação. Diante desse breve panorama, as teses e dissertações objeto desta pesquisa abordaram alunos com deficiência visual, surdez auditiva, física e intelectual. 23 desses alunos estão em IES públicas e 17 em privadas (URBAN, 2016, p. 97).

Apresenta como principal resultado da análise bibliográfica “que, apesar de as IES estarem realizando ações de permanência, elas ainda não suprem as necessidades dos alunos, assim como garantido pelos documentos oficiais” (URBAN, 2016, p. 99). Daí a importância de se dar voz às pessoas com deficiência e de ouvi-las em seu contexto.

A dissertação de Silva (2016) versou sobre o ponto de vista de 14 estudantes com deficiência (visual, auditiva, surdez ou física), de três universidades públicas (Ufscar, UFSC e Unesp). A análise priorizou as condições de acessibilidade (acesso, permanência e participação) para esses estudantes, e a coleta de dados ocorreu por meio de entrevista com um roteiro semiestruturado com estudantes dos cursos de Ciências Sociais, Jornalismo, Letras, Pedagogia,

Arquivologia, Sistemas de Informação, Geografia, Ciências Biológicas, Engenharia Florestal e Música. A fala dos participantes evidenciou que, para além dos “recursos materiais, pedagógicos e infraestrutura adequada, torna-se imprescindível que ocorra também uma mudança de atitude da sociedade diante da deficiência” (SILVA, 2016, p. 133), ou seja, a mudança tem que ocorrer antes da chegada desse público à Educação Superior e não em seu ingresso.

As pesquisas elencadas nesse sub-eixo nos fazem considerar que, muitas vezes, no ingresso, são oferecidos aos candidatos subsídios para sua participação, no entanto, ao adentrar na IES, as coisas mudam e a permanência é conflitiva, pois o corpo docente e de funcionários das IES ainda têm pouco preparo (para não dizer nenhum) para lidar com esse público (DUARTE, 2009; COUTINHO, 2011; RAMBO, 2011; SOUZA, 2014), e a permanência torna-se, assim, desconfortável para as pessoas com deficiência (VIANA, 2010; RAMBO, 2011; SOUZA, 2014).

Além disso, alguns autores defendem a necessidade de haver a articulação de mais políticas públicas no atendimento das pessoas com deficiência na Educação. Ainda que tais políticas estejam presentes, falta ainda a efetivação de tais práticas e, nessa perspectiva, as pessoas com deficiência evidenciam que a inclusão tem que ocorrer muito antes de sua chegada à universidade, pois a quebra de paradigmas e de preconceitos na sociedade é condicionante de sua participação nas IES. Citam, os núcleos de acessibilidade como importante ponte para o processo inclusivo (OLIVEIRA, 2003; DREZZA, 2007);

Outro ponto evidenciado nesse tópico foi a precarização da acessibilidade atitudinal, que, muitas vezes, é desrespeitada pelas IES, que se preocupam com outras questões (não menos importantes) e menosprezam a formação dos envolvidos no processo de inclusão. Essa formação é necessária, a fim de haver qualidade no atendimento e relacionamento positivo para com as pessoas com deficiência (FERREIRA, 2010).

As pesquisas analisadas tendem, ainda, a um caráter de análise local de suas realidades (OLIVEIRA, 2003; DREZZA, 2007; ROSSETTO, 2009; OLIVEIRA, 2009; BORGES, 2011; CRUZ, 2012; LIMEIRA, 2014; SOUZA, 2014; SILVA, 2014; RIBEIRO, 2016; SILVA, 2016) ou ainda, regionalizadas (PERINI, 2006; DUARTE, 2009; VIANA, 2010; COUTINHO, 2011; BRANCO, 2015) e em algumas sobressai o caráter denunciatório da problemática vivenciada em suas realidades (PERINI, 2006; CRUZ, 2012; MENDES, 2015; RIBEIRO, 2016). Ter um caráter local, regional ou denunciatório, não diminui a importância destas pesquisas e sua contribuição para o conhecimento científico, pois são pesquisas que mostram realidades micro e retratam o que acontece, como forma de dar visibilidade a questão e só assim avançar na área.

Estes estudos retratando realidades e reiterando cenários, são necessários para que a ciência avance contribuindo mais e mais para a solução dos problemas levantados.

4.1.2 *Perspectiva do outro: professores, estudantes sem deficiência, técnicos administrativos e outros envolvidos no processo*

Gonsales (2007), em sua dissertação, objetivou analisar e discutir de que forma ocorre o atendimento à pessoa com deficiência no âmbito do Centro Universitário Senac. Para isso, foi aplicado um questionário em 42 funcionários do corpo técnico-administrativo (da central de informações, secretaria geral, biblioteca e atendimento financeiro) de tal IES, a fim de investigar o atendimento oferecido às pessoas com deficiência na instituição. Cinco desses funcionários foram selecionados para compor a segunda etapa da pesquisa, a entrevista com aqueles que relataram, no primeiro questionário, dificuldades de atendimento às pessoas com deficiência. Os resultados apontaram que, nessa IES privada, as principais dificuldades no atendimento aos discentes com deficiência relacionam-se à “falta de informação sobre a organização, desconhecimento dos tipos de deficiência, entre outras” e as facilidades são “estrutura física da IES e características pessoais” (GONSALES, 2007, p. 10). Ainda nessa perspectiva, conclui-se que “os participantes são unânimes em considerar que ‘treinamentos’ contribuiriam para a melhoria no atendimento a pessoas com deficiência no Centro Universitário Senac” (GONSALES, 2007, p. 125). Muitas vezes, o que tem ocorrido é que os funcionários precisam se desdobrar a fim de atender a esse público com deficiência, enquanto a instituição pouco tem se preocupado com a situação, deixando de oferecer capacitação para uma melhor qualidade no ensino desse público.

Alcobra (2008), em sua tese, tematizou sobre os *Estranhos no ninho: a inclusão de alunos com deficiência na Unicamp*, objetivando investigar como professores e outros membros da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) encaram o acesso e a permanência de alunos com deficiência nos seus cursos superiores. Para essa pesquisa, foram realizadas entrevistas com 30 professores (alguns ocupantes de cargos de direção) de todas as áreas de conhecimento (Ciências Humanas, Ciências Exatas, Ciências Tecnológicas e Ciências Biomédicas), uma bibliotecária, uma arquiteta e duas alunas de pós-graduação, uma delas com deficiência visual. A autora ressalta a necessidade e importância da manutenção e difusão de órgãos institucionais que prestam serviços educacionais especializados, como é o caso do Laboratório de Acessibilidade (LAB) e outros existentes na Unicamp. Uma das sugestões para uma inclusão mais efetiva seria a criação de redes de conhecimento, contemplando o

compartilhamento de experiências exitosas entre os professores, com o objetivo de tornar “o ninho” mais receptivo, pois a falta dessa experiência no contato com pessoas com deficiência gera, nos docentes, muitas vezes, insegurança, e “para recebê-los, não é preciso esperar por uma grande reforma que torne a universidade plenamente acessível, porque as condições ótimas só podem ser conhecidas e alcançadas na interação com cada pessoa com deficiência” (ALCOBRA, 2008, p. 210).

Passos (2013) objetivou, em sua dissertação, investigar as ações dos docentes no processo de inclusão de estudantes com deficiência matriculados nos cursos de licenciatura da Universidade da Região de Joinville (Univille). Para tanto, participaram da pesquisa 16 docentes que trabalhavam ou trabalharam com estudantes com deficiência entre 2011 e 2012 (deficiência física, intelectual, auditiva ou visual), sendo os dados coletados por meio de questionário. A autora constatou, ao final da pesquisa, que na Univille foi possível perceber que “alguns passos foram dados no sentido da efetivação das políticas educacionais voltadas para o atendimento de todos os educandos, em ambientes comuns de ensino. No entanto, havia muito a ser desenvolvido no que se refere à inclusão no ES [Ensino Superior]” (PASSOS, 2013, p. 107).

Na tese de Pieczkowski (2014), a autora tematizou *A inclusão de estudantes na Educação Superior: efeitos na docência universitária*, objetivando abordar a política de inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior e compreender os efeitos desse processo na docência universitária. A fim de alcançar o objetivo proposto, foram entrevistados 10 professores que tinham (ou tiveram) estudantes com deficiência, em duas IES da cidade de Chapecó-SC (uma com 13 pessoas e a outra com 95 pessoas com deficiência matriculadas). Ao findar da pesquisa, a autora explica que:

A presença de estudantes com deficiência produz efeitos nas práticas pedagógicas, uma vez que exercer a docência com “o outro”, “o diferente”, é uma possibilidade para que o profissional, proveniente de distintas áreas do conhecimento que não as licenciaturas, mesmo que domine o conteúdo específico, que possua acúmulo de títulos acadêmicos ou produções científicas, descubra que isso não basta, pois docência é uma profissão (PIECZKOWSKI, 2014, p. 184).

Ainda nessa perspectiva, a autora esclareceu que, muitas vezes, o grande desconforto dos docentes está relacionado aos estudantes “que não se apropriam das aprendizagens previstas no projeto do curso, seja por lacunas na atuação docente e deficiências da própria universidade, seja pelas lacunas apresentadas pelos estudantes na sua trajetória estudantil ou próprias da deficiência” (PIECZKOWSKI, 2014, p. 185).

Carregosa (2015) tematizou os desafios para uma prática inclusiva na Educação Superior. De forma mais específica, voltou-se para a Universidade de Brasília (UnB) e objetivou a compreensão dos desafios que se apresentavam na perspectiva docente e de funcionários para a ocorrência de tal prática. Participaram da pesquisa 15 sujeitos: nove docentes e seis servidores na UnB. Os principais desafios encontrados na universidade se direcionaram à instituição, entre eles:

[...] a ausência de discussão política sobre inclusão; a necessidade de implementação de políticas de inclusão na universidade; a limitação no suporte institucional no que diz respeito a recursos didáticos e pedagógicos; a falta de interesse e investimento em formação continuada; a carência na estrutura física e acessibilidade arquitetônica; a pouca disponibilidade de recursos digitais. Por fim, a falta de comunicação interna, na própria universidade, de articulação entre os departamentos e os institutos do que vem sendo feito, que pudesse promover o conhecimento das ações já empreendidas (CARREGOSA, 2015, p. 209).

Diante de tais dificuldades, a autora esclareceu que, na sua maioria, os docentes da UnB procuravam por conta própria “uma formação mais adequada para atuação com as demandas da inclusão, procurando estar inteirados com as necessidades didáticas das pessoas com deficiência visual e auditiva, inclusive o conhecimento da cultura surda” (CARREGOSA, 2015, p. 209).

Na sua dissertação, Freitas (2015) objetivou analisar o ingresso, a permanência e o desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Realizou uma parte da pesquisa quantitativa e, com o cruzamento de informações, foi possível entender o ingresso de estudantes com deficiência e seu perfil na UFBA. Na parte qualitativa de sua pesquisa, realizou entrevista com a coordenadora do Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educativas Especiais (Nape) e analisou documentos institucionais. Apresenta como resultados que:

As políticas públicas certamente têm favorecido, seja por estimulação ou recomendação, seja por imposição de ações voltadas para a inclusão das pessoas com deficiência na educação. Mesmo assim, elas não ocorrem de forma equânime, o que dificulta a garantia da inclusão e, conseqüentemente, os estudantes com deficiência ainda convivem com a falta de acessibilidade em suas diversas dimensões. (FREITAS, 2015, p. 118).

Outra análise que Freitas (2015) apresenta diz respeito ao fato de que há predominância de estudantes com deficiência em cursos das áreas de Filosofia e Ciências Humanas. No que tange à predominância no vestibular, a primeira deficiência em questão é a física (45%), em seguida a deficiência visual (40%) e auditiva (15%). Ainda evidenciou que: “Quanto ao desempenho, notou-se uma aparente semelhança entre os estudantes com deficiência e os

demais estudantes da universidade” (FREITAS, 2015, p. 82). Com o estudo, foi possível identificar que a IES se empenhou no acesso ao vestibular, no entanto “as condições de permanência são limitadas e não atendem plenamente a acessibilidade arquitetônica” (FREITAS, 2015, p. 117).

Dillenburg (2015), em seu trabalho de mestrado, buscou compreender se os estudantes que ingressaram via cota, denominada de cota B, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) (no período de 2008 a 2014), na Educação à Distância (EaD), tinham as mesmas condições de permanência dos estudantes da modalidade presencial. Para essa informação, foram examinados seus olhares, ações, desafios e outras questões afins sob a ótica dos coordenadores de cursos. Os sujeitos da pesquisa foram oito coordenadores de cursos da modalidade EaD e presencial, que tiveram estudantes com deficiência, e cinco coordenadores de setor. Os cursos analisados foram: Educação Especial, Pedagogia e Letras; e os setores: Núcleo de Tecnologia Educacional, Núcleo de Acessibilidade e outros. Com o trabalho foi possível identificar que:

[...] os entrevistados concordam no que se refere ao direito e à legitimidade destes estudantes adentrarem nos espaços acadêmicos. Da mesma forma, constata-se que este acesso necessita de ações de permanência voltadas para o estudante e também para os próprios coordenadores de curso, setor, docentes, técnicos em educação, discentes e tutores (DILLENBURG, 2015, p. 127).

Fica nítido que, mais uma vez, fala-se da fragilidade da permanência desses estudantes e da insuficiente formação continuada dos envolvidos no processo de inclusão. Nesse sentido, a autora sugere “a criação de cartilhas que pudessem reunir orientações sobre leis, decretos, portarias e normas técnicas destinadas à Inclusão, Acessibilidade, Ensino Superior, Educação a distância” (DILLENBURG, 2015, p. 128). Tal preocupação decorre do fato de que, na maioria das vezes, tais documentos encontram-se dispersos e/ou fragmentados, o que prejudica um olhar mais focalizado.

Alves (2015), em sua tese, tematizou a *Inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior: Representações Sociais [RS] que produzem sentidos e (re)desenham cenários*. A discussão proposta objetivou conhecer e analisar as RS e os elementos do núcleo central e sistema periférico, sobre inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior, construídas por professores e não-professores participantes da pesquisa, num total de 253 sujeitos das mais diversas idades, escolaridades, regiões, além de muitos outros fatores. A fim de coletar as informações, foi aplicado o questionário com Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), técnica projetiva comumente usada em pesquisas de RS, e entrevistas semiestruturadas, cuja análise baseou-se na análise do conteúdo de Bardin (2011). Segundo a

autora, as RS circulam e são produzidas na sociedade por meio da linguagem, conversas (por exemplo: no corredor da IES) e outros, ou seja, todos estamos expostos a esses processos comunicacionais. Não há, portanto, possibilidade, atualmente, “de algum grupo ou pessoa estar imune ao apelo veiculado pela mídia, pelas redes sociais (Facebook, Instagram, Twitter, WhatsApp), pelos meios de comunicação em geral sobre a inclusão social e educacional das Pessoas com Deficiência” (p. 256), ou seja, “Não é preciso sair de casa para saber que todos os sujeitos deficientes, de todas as idades, têm que estar incluídos nas escolas comuns, nas IES, no mundo do trabalho, nos espaços de lazer” (ALVES, 2015, p. 257). A autora conclui que “O conhecimento das RS tem muito a contribuir para dar visibilidade à questão [da inclusão] e ajudar a entender o que está acontecendo de concreto” (Idem, p. 8).

Com as pesquisas organizadas neste subeixo, fica nítido que, muitas vezes, o funcionário ou o professor é quem tem de procurar por capacitação, pois as IES pouco têm se preocupado com a formação de seus colaboradores, com o propósito de melhorar o atendimento oferecido às pessoas com deficiência no interior das instituições (GONSALES, 2007; CARREGOSA, 2015). O que tem sido observado, muitas vezes, é uma formação em serviço (ALCOBRA, 2008; PIECZKOWSKI, 2014) que tem sido “apontada pela literatura, pelos coordenadores de serviços de Educação Especial das secretarias municipais de ensino e pelo próprio Governo Federal como uma alternativa para a formação de professores para a Educação Inclusiva” (NOIZ; VITALIANO, 2015, p. 139).

Uma das soluções apontadas para minimizar os entraves da permanência do estudante com deficiência, e da pouca formação que os profissionais têm no atendimento às pessoas com deficiência (GONSALES, 2007), seria a formação de grupos para o compartilhamento de informações do que vem tendo bons resultados em sala de aula e nos demais setores da instituição, no que tange à inclusão desse público. Assim, apontam Noiz e Vitaliano (2015): “Nesse sentido, pensamos que o fio condutor para o desenvolvimento de saberes na formação em serviço sejam as ações colaborativas e cooperativas na escola, onde os professores contam com seus pares e com agentes formativos externos” (p. 140).

É inegável, entretanto, a importância da presença desse público nas IES, pois só assim passa a ser percebido, fortalecendo a reivindicação de seus direitos nas instituições, outrora negados por políticas pouco sensíveis às suas singularidades. Um ponto positivo destacado nas pesquisas diz respeito ao fato de que a presença das pessoas com deficiência tem gerado mudanças nas práticas em sala de aula e produzido, nos docentes, a busca por metodologias diferenciadas, e, no corpo discente, a valorização às diferenças. Têm havido investimentos para o aumento do ingresso das pessoas com deficiência na Educação Superior, mas ainda há muito

a fazer para garantir sua permanência (FREITAS, 2015;(DILLENBURG, 2015). As pesquisas elencadas também têm, por vezes, caráter local: (GONSALES, 2007; ALCOBRA, 2008; PASSOS, 2013; CARREGOSA, 2015; FREITAS, 2015; DILLENBURG, 2015), como já mencionado anteriormente.

4.1.3 *Perspectivas do incluído e do outro*

A dissertação de Fortes (2005), por meio do método de estudo de caso, realizou entrevista semiestruturada com três estudantes com deficiência e 15 sem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), nos cursos de Economia, Filosofia e Ciências Sociais⁴³, com o objetivo de “analisar como vem se processando a inclusão das pessoas com deficiência visual na UFRN, através da percepção dos próprios alunos com deficiência visual e seus colegas” (FORTES, 2005, p. 40). As entrevistas revelaram que os entraves começam muito antes do vestibular, ainda no Ensino Médio. Após ingresso, o apoio da coordenação do curso, orientada pela Pró-reitoria de Graduação, é essencial para a efetivação da permanência na universidade. A pesquisa apontou que tanto os professores quanto os colegas sem deficiência vão aprendendo, no decorrer da convivência, o que contribui para uma inclusão ainda mais significativa. As barreiras, geradas principalmente pela falta de conhecimento sobre a deficiência, pela falta de orientação sistemática e por outros aspectos de ordem financeira e material, vão se enfraquecendo com a aprendizagem do convívio. De maneira geral, a autora salienta “que a inclusão não pode se restringir apenas a um momento educativo, envolve um *continuum* de ações” (FORTES, 2005, p. 204).

A pesquisa de Albino (2010) objetivou analisar as ações e práticas pedagógicas, sob o ponto de vista dos estudantes com deficiência e dos docentes, pautadas nas condições de acesso e permanência oferecidas pela UFRN. Para tanto, participaram da pesquisa 12 estudantes com deficiência nas áreas física, visual ou auditiva, e cinco docentes (todos doutores) que lecionaram a esses estudantes no ano letivo de 2008. Concluiu-se com essa pesquisa que: “A UFRN deve assumir, de forma mais sistemática, o desafio de privilegiar a inclusão educacional e social de estudantes com necessidade educacionais especiais, particularmente aqueles que apresentam deficiência, como uma de suas políticas”, pois, segundo a autora, os estudantes apresentam “dificuldades de acesso e permanência” (ALBINO, 2010, p. 176).

⁴³ Houve, ainda, um estudante do curso de Pedagogia e um do de Educação Artística que participaram da pesquisa, mas, em ambos os casos, esses estudantes haviam estudado com um dos alunos com deficiência visual e não estavam no momento da pesquisa, estudando com tais.

Chahini (2010) objetivou em sua tese analisar as atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) em relação à inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior. Participaram da pesquisa 357 pessoas, sendo alunos com deficiência que ingressaram na universidade por meio da política de cotas a partir do primeiro semestre de 2007; alunos com deficiência que ingressaram antes da referida política; alunos sem colegas com deficiência em sala de aula; colegas de alunos com deficiência; professores de alunos com deficiência e professores sem alunos com deficiência em sala de aula. A coleta de dados ocorreu por meio de questionário para cada um dos grupos mencionados (para o grupo de estudantes com deficiência – os que ingressaram antes ou depois da política de cotas – foi aplicado o mesmo questionário). A autora enfatizou que “os resultados obtidos permitiram concluir que tanto o corpo discente quanto o corpo docente da Universidade Federal do Maranhão apresentam atitudes sociais relativamente favoráveis à inclusão” (CHIAHINI, 2010, p. 92). A pesquisadora, no entanto, ressalva que os professores se mostraram favoráveis ideologicamente, o que não significa mudanças na operacionalização do processo para melhor recepção das pessoas com deficiência na IES, ou seja, trata-se, novamente, de uma pseudoinclusão.

Castro (2011), em sua tese, objetivou “identificar as ações e iniciativas de universidades públicas brasileiras quanto ao ingresso e permanência de pessoas com deficiência, a fim de verificar as barreiras e os facilitadores encontrados por esses estudantes no cotidiano do ensino superior” (p. 38). Para alcançar seus objetivos, coletou os dados de sua pesquisa com: reitor(a) da instituição ou alguém por ele/ela designado; coordenador(a) do processo seletivo/vestibular ou alguém por ele/ela designado; coordenador(a) do núcleo, serviço ou programa de atendimento especializado aos estudantes com deficiência e alunos com deficiência de 13 IES brasileiras. Revelou ao final da pesquisa que, para uma Educação Superior que contemple as diferenças, deve-se primar por “investimentos em ações, em materiais adequados, em qualificação docente, em adequação arquitetônica, mas, principalmente, investimentos em ações que combatam atitudes inadequadas e preconceituosas” (p. 227).

Soares (2011) objetivou investigar, em sua pesquisa de doutorado, como se apresenta o fenômeno da inclusão de estudantes com deficiência visual na UFC, considerando a ótica dos próprios estudantes, docentes e administradores. Participaram da pesquisa três estudantes cegos e um com baixa visão, dos cursos de Psicologia, Pedagogia, Farmácia e Letras-Espanhol; oito docentes e quatro coordenadores de curso, entre outros sujeitos, além de observações em nove disciplinas e levantamento de diversos documentos da UFC. O pesquisador concluiu que: “Houve pouco reflexo das ações inclusivas da UFC na trajetória acadêmica dos alunos com

deficiência visual. Estes desenvolveram suas estratégias e atividades acadêmicas, contando com esforço individual e da família, dos colegas dos cursos e de alguns professores” (SOARES, 2011, p. 205).

Melo (2011), em sua dissertação, discutiu e analisou o processo de inclusão de um estudante cego do curso de Licenciatura em Música, na Escola de Música da UFRN, e teceu considerações sobre a importância dos sistemas de apoio, a fim de propiciar um processo inclusivo universitário de pessoas com deficiência visual. Para tanto, utilizou o estudo de caso, procedendo à observação, à análise de documentos e a registros fotográficos. Participaram da pesquisa o estudante cego; professores de duas disciplinas já cursadas pelo estudante; dois colegas de turma; um monitor de apoio em Teoria Musical; o coordenador do curso e o diretor da Escola de Música da UFRN. O autor conclui com a pesquisa que:

[...] o problema maior da não efetivação da inclusão de Raul [assim denominado o aluno cego], não parte da deficiência visual e das dificuldades encontradas por ele provenientes dessa deficiência, e sim da ausência de um conhecimento prévio em música que está afetando diretamente em seu desempenho acadêmico. Trata-se da necessidade de uma inclusão não pela restrição sensorial, mas pela restrição econômica e cultural (MELO, 2011, p. 127).

Com essa pesquisa, ficou claro que o problema não está e não é do sujeito ou da IES, mas localiza-se, sim, na falta de conhecimento prévio e sistematizado de música, principalmente na parte teórica das disciplinas (MELO, 2011), realidade diferente das demais pesquisas. E tal dificuldade se dava não por ‘Raul’ ser cego, mas pela restrição econômica e cultural, vivenciada pelo mesmo em seus estudos.

Renders (2012) objetivou em sua tese analisar a garantia ao acesso e à permanência da pessoa com deficiência na Universidade Metodista de São Paulo (Umesp). Para essa análise, foi necessário mapear e avaliar as atuais condições dessas pessoas no que tange à acessibilidade, às práticas inclusivas desenvolvidas cotidianamente nessa IES, durante os anos de 2005 a 2010, entre outros procedimentos. Contou com a participação de estudantes, professores, intérpretes de Libras, assessores, visitantes e gestores. Com a pesquisa, constatou-se que “a presença/reivindicação das pessoas com deficiência na universidade promoveu o encontro, abrupto e imprevisto, que suscitou os processos de construção das condições de acesso e permanência neste campo educacional” (RENDERS, 2012, p. 155), pois a presença desse público na universidade é, por si só, uma forma de reivindicação e, com isso, promoveu “novos e diferentes encontros entre as pessoas, com e sem deficiência, sendo que o ciclo da emergência de novos sujeitos e saberes ganhou possibilidades de continuidade na educação superior” (RENDERS, 2012, p. 155).

Lacerda (2013), em sua dissertação, buscou verificar o acesso, a autonomia e a permanência das pessoas com deficiência nas instituições públicas da Educação Superior da Região Metropolitana do Cariri (RMC), a saber, de quatro IES: Universidade Regional do Cariri (Urca), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – câmpus Juazeiro do Norte e Crato, Faculdade de Tecnologia (Fatec) Cariri e UFC. Para a coleta de dados foram realizadas análises em documentos, entrevista semiestruturada com um representante de cada instituição e a aplicação da técnica sociopoética (centrada nas percepções dos sujeitos envolvidos e no dialógico com eles) aos estudantes com deficiência matriculados nas IES mencionadas. Como resultados, constatou-se que:

[...] as instituições colocam, em seus documentos e no discurso dos seus representantes, a questão da inclusão das pessoas com deficiência como algo positivo, que trará ganhos para todos que delas fazem parte. Porém, acabam utilizando argumento que a não preparação do terreno para implantação da educação inclusiva se dá porque a “cultura brasileira” é marcada pelo imediatismo, assim postergando uma tomada de decisões e posições somente para quando da efetiva matrícula deste público (LACERDA, 2013, p. 123).

Ainda nessa perspectiva, o autor julga fundamental um trabalho anterior à chegada dos estudantes com deficiência na IES, antecipando, assim, as demandas e deixando de lado a representação cultural do jeitinho “brasileiro”, ou seja, procrastinação para agir e suprir as reais necessidades (LACERDA, 2013).

Santana (2013), em sua tese, tematizou sobre as *Atitudes de estudantes universitários frente aos alunos com deficiência na UNESP de Presidente Prudente* e objetivou analisar e comparar as atitudes sociais dos estudantes daquele câmpus em relação à inclusão, investigar o sentimento de acolhimento dos estudantes com deficiência e mapeá-los na IES. Os participantes foram quatro alunos com deficiência e 207 sem, dos cursos de Ciências da Computação, Pedagogia, Educação Física e Geografia. A fim de alcançar tais objetivos, foram aplicados a Escala *Likert* de Atitudes Sociais em relação à Inclusão e um questionário e efetuada análise estatística dos escores encontrados. O autor concluiu que os alunos com deficiência se sentiam “acolhidos no campus, tanto pelos alunos de sua sala quanto pelos demais alunos da instituição, se sentindo também bem acolhidos pelos docentes. Referem, todavia, que os entraves encontrados dizem respeito principalmente às questões de acessibilidade física” (SANTANA, 2013, p. 154). O autor defende, ainda, a ideia de inserção de disciplinas voltadas para a temática “atitudes positivas” com relação à inclusão, com o objetivo de minimizar a segregação decorrente de tal processo.

A dissertação de Serra-Júnior (2014) tematizou a acessibilidade dos estudantes com deficiência visual na Educação Superior a distância e objetivou investigar as barreiras de acesso

desse público nas IES da cidade de Fortaleza. Para isso, realizou pesquisa analítica qualitativa, assim como questionários para a pesquisa de campo, que ocorreu com professores e estudantes com deficiência. O autor concluiu que as IES precisam cada vez mais criar políticas inclusivas, de forma a possibilitar mais a presença de pessoas com deficiência na instituição. Para isso, sugere que se deva “ver o indivíduo com deficiência e não deficiente, ou seja, com suas limitações e não determinadamente marginalizado por questões estruturais do mesmo; não se trata de um caso sem jeito, definitivo e imutável” (SERRA-JÚNIOR, 2014, p. 113). Trata-se, portanto, de mudança de postura da instituição, de olhar para a pessoa com deficiência de forma saudável, o que faz toda a diferença na vida acadêmica desses estudantes e pode ser determinante na formação deles. Ainda nesse contexto, finalizou sua pesquisa mostrando que a EaD, aliada à tecnologia de acesso à informação para a pessoa com deficiência, é “uma alternativa viável para eliminar as barreiras do acesso ao Ensino Superior, permitindo-lhe uma maior qualidade de vida, inclusão social, ampliação de sua comunicação, mobilidade, habilidades e capacitação para o seu aprendizado” (SERRA-JÚNIOR, 2014, p. 117).

Em minha dissertação, intitulada *O que dizem surdos e gestores sobre vestibulares em Libras para ingresso em universidades federais*, o objetivo principal foi investigar como 22 surdos que prestaram o vestibular em Libras de duas universidades federais (UFSM e UFSC) perceberam o atendimento às suas necessidades linguísticas e as impressões de duas gestoras dessas avaliações, analisando, assim, o ingresso desses estudantes nas IES mencionadas. Como resultado, a pesquisa apontou que “os vestibulares em Libras são eficazes, já que os surdos entendem o que se pede na sua língua. Entretanto, muitas vezes não são bem-sucedidos porque, por falta de conhecimentos, não sabem responder [a prova]” (ROCHA, 2015, p. 109). Fica nítido que há um preparo/investimento para o ingresso dos estudantes às IES, porém, realizar a prova e ser aprovado, por vezes, não é garantido, já que faltam conhecimentos prévios/conhecimentos científicos anteriores à realização da prova que não são superados pelo exame em Libras. Além disso, a permanência desses sujeitos tem sido pouco exitosa.

A dissertação de Costa-Junior (2015), intitulada *A modelação de uma Política Cooperativa na Formação de Estudantes Surdos no Ensino Superior*, objetivou analisar a rede de “interdependência” na qual uma estudante surda encontrava-se envolvida no processo de formação em um curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes. Por meio de observações e entrevistas com estudantes ouvintes e uma aluna surda, realizou-se a coleta dos dados. Nesse contexto, concluiu-se que a “matrícula de uma estudante surda emergiu naquela turma a necessidade de criar outros modos de atuação docente, desenvolvendo-se estratégias didáticas que possibilitassem a comunicação entre os estudantes” (COSTA-

JUNIOR, 2015, p. 131), ou seja, a inclusão se efetiva quando de fato se tem como proponente “o incluído”, para, assim, ocorrer uma mobilização das ações em torno dele. Volta-se mais à prática do que à teorização sobre esses sujeitos.

Góes (2015) objetivou em sua tese a análise das políticas de inclusão e as condições de permanência dos estudantes com deficiência na Unioeste-PR. A fim de alcançar o objetivo proposto, foram realizadas entrevistas com estudantes com deficiência física, sensorial e/ou cognitiva e professores, coordenadores de cursos e diretores de centro que atuavam onde eles estudavam. Além desses, foram entrevistados os envolvidos no Programa Institucional de Ações Afirmativas às Pessoas com Necessidades Especiais e gestores dos cinco campus da IES. Ao fim, a autora identificou diversas barreiras na inclusão desses estudantes, desde atitudinais até físicas, e concluiu que “O debate sobre inclusão das pessoas com deficiência precisa se enraizar na estrutura interna da universidade e nas políticas públicas do estado do Paraná, que ainda possui ondas conservadoras muito fortes que sufocam os movimentos contra-hegemônicos [...]” (GÓES, 2015, p. 218).

Sousa (2016), em sua dissertação, objetivou identificar os desafios e as possibilidades dos estudantes com deficiência visual ou baixa visão (dos cursos de Filosofia, Letras e suas literaturas e Computação) no acesso ao conhecimento acadêmico e de seus professores (indicados pelos próprios estudantes conforme o maior ou menor grau de dificuldades no acesso ao conhecimento). Todos os professores entrevistados eram doutores e titulares da UFC, tendo o sistema de Bibliotecas da UFC como mediador em suas aulas. Sousa (2016) concluiu que “as mediações possíveis na perspectiva da Educação Inclusiva no Sistema de Bibliotecas versam sobre os aspectos de: acessibilidade atitudinal, acessibilidade de comunicação e digital e os aspectos arquitetônicos” (p. 7). Como sugestão dos discentes, apontou-se a necessidade de haver um repositório institucional com obras em formato digital, pois isso certamente contribuiria para a leitura com programas específicos (leitores de tela).

Cruz (2016), em sua pesquisa do mestrado, buscou conhecer como se dá o processo de inclusão dos estudantes com deficiência na Universidade Federal do Sergipe (UFS) sob a ótica dos participantes desse processo: cinco docentes, cinco discentes com deficiência e cinco sem, cinco acompanhantes e duas professoras que deram início ao processo de inclusão na UFS. Na coleta de dados, foram utilizados, como instrumento, a entrevista semiestruturada com os 22 participantes e, como lócus da pesquisa, o Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH/UFS). Uma das dificuldades apontadas por todos os entrevistados é a questão arquitetônica, que deveria promover “[...] ao indivíduo acesso a todos os ambientes; na UFS esse acesso encontra grande dificuldade com as pistas táteis soltas, incorretas ou em falta;

elevadores que não funcionam; comunicação em Braille incorreta nos prédios entre outras” (CRUZ, 2016, p. 127).

As pesquisas descritas nesse eixo mostram novamente que investimentos nessa área são fundamentais para um processo inclusivo de fato e que o aprendizado de professores e pessoas sem deficiência ocorre quando há a participação do PAEE no interior das IES, pois passam a reivindicar seu espaço, já que, por muito tempo, seus direitos foram negados por políticas pouco sensíveis a sua situação (FORTES, 2005; RENDERS, 2012; COSTA-JUNIOR, 2015).

Pode-se evidenciar nas pesquisas que tanto docentes quanto discentes e outros protagonistas da inclusão são favoráveis à inserção das pessoas com deficiência, o que não tem sido demonstrado de forma prática, já que não se veem, na maioria das vezes, mudanças atitudinais e metodológicas – o que tem gerado, para esse público, a dependência de familiares e de colegas para que consigam concluir seu curso superior.

Outro fato a se considerar na inclusão dos PAEE é que, apesar de a maioria das instituições brasileiras apresentar em seu PDI ações voltadas a esse público, na prática, essa efetivação está longe de ocorrer, pois, muitas vezes, nem mesmo os gestores conhecem as políticas institucionais no que tange à inclusão em sua IES. Atente-se ainda para o fato de que, mesmo que o ingresso ocorra, ele não se efetiva plenamente, em decorrência das práticas segregativas vivenciadas por esse público, cotidianamente.

Ainda se tem, no conjunto de pesquisas analisadas, uma preponderância de estudos em que se analisa uma única instituição, geralmente, a do próprio pesquisador (FORTES, 2005; ALBINO, 2010; CHIAHINI, 2010; SOARES, 2011; MELO, 2011; RENDERS, 2012; SANTANA, 2013; COSTA-JUNIOR, 2015; GÓES, 2015; SOUZA, 2016; CRUZ, 2016) e há aquelas em que está presente o caráter de denúncia (CHIAHINI, 2010; SOARES, 2011) LACERDA, 2013; GÓES, 2015; SOUZA, 2016; CRUZ, 2016).

4.2 Políticas públicas e/ou institucionais

Neste eixo, elencamos as pesquisas que se relacionam com análises de políticas públicas e/ou que apontem para suas mudanças, desde estudos documentais até entrevistas com os sujeitos envolvidos no processo de inclusão. Analisamos, assim, um total de 11 dissertações e teses, que colaborarão para a discussão de um importante tema para a efetivação de práticas inclusivas nas IES.

Rocha (2011), em sua dissertação, averiguou que as políticas de cotas para o ingresso de pessoas com deficiência nas IES públicas não estão amparadas e legitimadas na Constituição,

já que esse nível de ensino não é obrigatório a todos: “A Carta Magna não agasalhou como dever do Estado e direito extensível a todos a obrigatoriedade da Educação Superior, razão pela qual este não se revela como direito público subjetivo” (ROCHA, 2011, p.75). Assim, esclarece que:

A igualdade defendida pelos idealizadores das cotas em apreço não se compatibiliza com a figura da desequiparação permitida, não concretiza o princípio da isonomia e tampouco apresenta conformidade com os demais preceitos constitucionais, máxima da ordem democrática. Antes, aproxima-se do igualitarismo, próprio das militâncias paternalistas, à medida em que segmenta as pessoas com deficiência, sustentando-se numa fórmula assistencialista promitente do diploma de nível superior e da inclusão social (ROCHA, 2011, p. 77).

A posição da autora, tendo como pano de fundo a Constituição Federal e compreendendo a política de cotas como uma forma não judicializada, se contrapõe ao que estamos acostumados a encontrar na literatura – a defesa das cotas e a valorização destas para uma equiparação social.

Na pesquisa de Oliveira (2011), a autora objetivou quantificar os estudantes que tiveram acesso à Educação Superior pelo sistema de cotas na categoria “deficientes” e analisar seu ingresso e permanência na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), proporcionando subsídios e traçando um diagnóstico da política de inclusão dessa IES, apresentando, assim, propostas de ações inclusivas. A coleta de dados ocorreu por meio de consulta aos documentos oficiais da instituição, e a pesquisa conclui que os “coordenadores [de cursos de graduação], em sua maioria, não sabem como proceder para incluir alunos com deficiência que tiveram acesso pelo Sistema de Reservas na categoria C (deficiente)” (OLIVEIRA, 2011, p. 144). Assim, aponta a necessidade de os coordenadores conhecerem melhor as políticas institucionais da IES em que atuam. A temática ainda possibilitou o reconhecimento da importância do Núcleo de Sociedade Inclusiva (Nusi), que apoia esse público, em prol de um ensino de qualidade. Apontou, ainda, para a importância em se mapear esse público e oferecer condições adequadas na IES.

A dissertação de Scott-Junior (2012) objetivou compreender as políticas de acessibilidade na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no período de 2007 a 2010, via documentos oficiais encaminhados pelo Ministério Público Federal (MPF) à UFSM, “[...] advindas de uma série de fatores” (SCOTT-JUNIOR, 2012, p. 71) e respostas da instituição. Com a pesquisa, foi possível vislumbrar que o MPF “[...] considera, em sua maioria, a acessibilidade física, também denominada de arquitetônica” (SCOTT-JUNIOR, 2012, p. 83). Esse órgão tem cobrado da UFSM adaptações prediais e nas construções, visando ao

atendimento às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). No entanto, pelos documentos analisados, o MPF não tem cobrado desta IES “[...] ações de comunicação, instrumentais, atitudinais e metodológicas” (SCOTT-JUNIOR, 2012, p. 84), ou seja, as cobranças são aquelas que se pode ver e tocar e pouco tem sido solicitado para além de ajustes arquitetônicos e estruturais.

Martins (2012) buscou analisar em sua dissertação a adesão da UFMA ao Reuni, averiguando se esse programa favoreceu ou não o acesso de estudantes com deficiência à Educação Superior, no período de 2007 a 2012. Constatou-se com a pesquisa que houve um aumento quantitativo das vagas e também das pessoas com deficiência matriculadas na IES pesquisada, além do que, “O tipo de deficiência que o aluno apresenta influencia a escolha do curso de graduação; os tipos de deficiência mais frequentes são a deficiência física, visual e auditiva” (MARTINS, 2012, p. 83). Os cursos mais procurados pelos estudantes, de acordo com a autora, foram os da área de Humanas e Sociais. A autora esclareceu ainda que, a partir de 2010, houve um crescimento constante das pessoas com deficiência na UFMA, pois, com o Reuni, os estudantes com deficiência tiveram mais oportunidades de chegar à IES (MARTINS, 2012).

A dissertação de Ferreira (2012) teve como temática a Educação Inclusiva na Educação Superior, visando à análise de como estavam sendo construídas as políticas educacionais inclusivas para as pessoas com deficiência na UFMA. A autora reconheceu a

[...] existência de políticas, projetos, programas e ações relacionados à inclusão da pessoa com deficiência que, apesar de parecerem insuficientes, isoladas, nem sempre sistematizadas, e por não se configurarem exatamente como políticas estruturais, representam iniciativas importantes para a construção de políticas educacionais inclusivas na UFMA, desenvolvendo, assim, uma cultura da inclusão, especificamente, nessa instituição (FERREIRA, 2012, p. 93).

Verificou-se também nessa pesquisa que a maior parte das diretrizes relacionadas à inclusão estavam basicamente centradas no núcleo de acessibilidade da UFMA. As políticas destinadas pelo MEC, como o Reuni e o Incluir, foram os grandes incentivadores no aumento de pessoas com deficiência nessa IES (FERREIRA, 2012).

Santos (2012), em sua dissertação, investigou como as IES da cidade de Natal estavam cumprindo as recomendações concernentes ao ingresso de estudantes com deficiência via processo seletivo (vestibular), mais especificamente, procurou analisar as prerrogativas do Aviso Circular nº 277/96 MEC (BRASIL, 1996b). Com a referida pesquisa, a autora concluiu que as IES de Natal cumpriram em parte as recomendações contidas na legislação no tocante ao ingresso desses estudantes. Nesse sentido, afirmou que “os gestores entrevistados

compreendem a importância da legislação, mesmo não tendo conhecimentos aprofundados em relação à mesma, para a melhoria do atendimento ao candidato com deficiência no processo seletivo vestibular” (SANTOS, 2012, p. 108). Entende, porém, que ter boa vontade e interesse não torna o processo mais igualitário nas oportunidades que são oferecidas na prova, pois ainda faltam recursos humanos e materiais para atender aos pedidos, além do desconhecimento, por vezes, do candidato com deficiência, que não sabe de seu direito de solicitar banca especial no processo de seleção (SANTOS, 2012).

Na tese de Miranda (2014), o autor trouxe como foco conhecer o panorama atual dos programas e ações que as universidades públicas estaduais do Paraná instituíram para viabilizar a inclusão de estudantes com deficiência nas IES pesquisadas. A fim de alcançar tal objetivo, realizou uma pesquisa nos sites das IES, nas fontes bibliográficas e aplicou questionários com pró-reitores e coordenadores de programas institucionais. O autor constatou “a importância que exercem os programas ou núcleos de apoio na minimização das barreiras e dificuldades que o estudante com deficiência encontra em sua trajetória acadêmica” (MIRANDA, 2014, p. 160). Com essa constatação, discorre sobre a importância desses espaços na formação, pois, com os núcleos de acessibilidade, os estudantes vêm, cada vez mais, sentindo-se acolhidos, o que torna sua permanência mais efetiva nas IES (MIRANDA, 2014). Além disso, notou-se que “as instituições pesquisadas vêm-se preocupando com o estudante com necessidades especiais, incluindo-se aqueles com deficiência, mesmo antes das imposições legais” (MIRANDA, 2014, p. 157).

A dissertação de Tartuci (2014) tematizou sobre a análise das políticas inclusivas (de acesso e permanência) para estudantes com deficiência na Universidade Federal de Goiás (UFG), no período de 2003 a 2012. Para alcançar tais objetivos, foi realizado um estudo documental sobre a temática, entrevista com os docentes da IES e aplicação de um protocolo de acessibilidade física, a fim de identificar questões arquitetônicas nas principais rotas usadas pela comunidade e nos prédios da IES em questão. Com tal estudo, foi possível perceber que a UFG tem se preocupado com a inclusão, pelo menos em sua sede, o que não pode ser evidenciado, por exemplo, no câmpus Catalão, em que a “realidade constatada é um pouco diferente, no sentido de esta se mostrar deficitária em relação a ações e políticas institucionais que tenham sido implementadas visando o atendimento às especificidades de estudantes com deficiência nos campi do interior do Estado” (TARTUCI, 2014, p. 138). Assim, a autora sugeriu que: “Pelas dificuldades observadas ao longo da pesquisa, a criação de um setor, ou uma coordenação de assuntos inclusivos, ou de acessibilidade, poderia elevar o nível de atendimento às demandas da inclusão no campus estudado” (Idem, p. 139).

No trabalho de mestrado de Lorensi (2014), intitulado *A inclusão educacional e Educação Superior: realidade e perspectivas na educação a distância*, objetivou-se analisar como o curso de graduação em Educação Especial, na modalidade da EaD, da UFSM, possibilitava ações inclusivas para seus estudantes com deficiência. Na EaD, há facilitadores que foram apontados pelos participantes da pesquisa, como flexibilidade de tempo e espaço para a realização do ensino-aprendizagem. No entanto, a autora concluiu que “a inclusão educacional na educação superior é um desafio tanto no ensino presencial como na educação a distância” (LORENSI, 2014, p. 184) e finalizou explicitando que o ponto fundamental da inclusão “[...] seja na modalidade presencial ou a distância são as pessoas revisitarem suas atitudes em relação ao outro, indescritivelmente, pois a educação inclusiva vem para proporcionar as condições para uma sociedade igualitária para todos” (Idem, p. 185).

Silveira (2015), em sua dissertação, objetivou analisar a política de inclusão na Educação Superior na modalidade EaD e sua interpretação e tradução no projeto pedagógico das maiores instituições privadas atuantes no Brasil, a saber: Kroton Educacional, Anhanguera Educacional e Estácio Participações. Buscou, com a análise, identificar as diretrizes, os recursos e as estratégias que essas IES têm adotado na inclusão do PAEE na modalidade EaD. Para alcançar tais objetivos, foi realizada pesquisa documental e entrevista. Com os resultados colhidos, concluiu-se que “As três instituições pesquisadas não manifestam uma cultura inclusiva. Há preocupação com acesso, mas se fala pouco em permanência e avaliação” (SILVEIRA, 2015, p. 126). Outro ponto a se considerar refere-se aos documentos que abordam a acessibilidade para as deficiências físicas, visual e auditiva, mas não demonstraram atenção para com a deficiência intelectual; não havia menção, também, ao acesso e ao acompanhamento dos estudantes com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (SILVEIRA, 2015). Para a autora, os documentos têm maior preocupação em atender as legislações educacionais do que em atender uma política institucional inclusiva.

Com a pesquisa intitulada *A inclusão das pessoas com deficiência: educação no ensino superior brasileiro*, Monteiro (2016) trouxe para a discussão uma vasta legislação sobre inclusão de pessoas com deficiência sob o aspecto jurídico, na perspectiva do direito desse público à escolarização e inclusão. No seu último capítulo, faz uma articulação entre a Educação Superior e a Educação Inclusiva, apresentando a evolução dos números dessa população nas IES ao longo dos anos. Concluiu que “é essencial o respeito do movimento de educação inclusiva, sendo necessário o apoio da universidade nas adaptações e divulgação das pesquisas realizadas com o intuito de propagar informações sobre educação especial” (MONTEIRO, 2016, p. 104). Afirmou ainda que “houve muitos avanços legislativos em nosso país. Mas todas

as conquistas, sem dúvida, representam ainda pouco na luta pela integração da pessoa portadora de necessidades especiais na sociedade” (Idem, p. 102).

É evidente que são muitas as políticas públicas e institucionais no Brasil, sobretudo relacionadas às pessoas com deficiência. O que não se tem garantido ainda, na prática, é a efetivação da permanência desse público na Educação Superior. Apesar de haver reserva de vagas em algumas IES (em sua maior parte) para pessoas com deficiência quando do ingresso, as políticas institucionais para sua permanência são escassas e quase inexistentes.

Algumas pesquisas apontam que, quando há cobranças do MPF, essas se relacionam basicamente às questões arquitetônicas, enquanto os demais tipos de acessibilidade não têm sido priorizados ou são deixados “por conta” da instituição, ou seja, o foco ainda é estrutural/físico, com pouca atenção para os demais tipos de acessibilidade previstos no Decreto 5.296/2004 (BRASIL, 2004a).

Outro ponto em discussão pertinente a esse eixo é a inegável importância dos núcleos de acessibilidade nas IES, porém, a questão da acessibilidade tem se centrado, por vezes, somente em torno desses núcleos, o que não é eficaz, já que inclusão e acessibilidade são questões que perpassam todos os setores e públicos de uma instituição. As pesquisas também têm apontado que o desafio de uma educação inclusiva é similar tanto na EaD quanto no ensino presencial, visto que, em ambas, os gargalos são bem próximos e o que se precisa, de fato, é de uma mudança atitudinal para a efetivação das políticas públicas já existentes no interior das instituições.

As pesquisas, mais uma vez, revelam interesses locais (OLIVEIRA, 2011; SCOTT-JUNIOR, 2012; MARTINS, 2012; FERREIRA, 2012; TARTUCI, 2014; LORENSI, 2014) e pouco propositivas (FERREIRA, 2012; TARTUCI, 2014; SILVEIRA, 2015), sem discussões em nível nacional.

4.3 Algumas práticas presentes no interior das IES

Neste eixo, foram reunidas sete dissertações e teses que se relacionaram a questões de cunho prático, como: avaliação, desenvolvimento de escalas/instrumentos de avaliação, facilitadores da inclusão e outros, coadunando questões pouco discutidas e desenvolvidas no interior das IES e que nos fazem refletir um pouco sobre “como fazer”, incluindo pesquisas que apontam para possíveis “soluções”. Não se trata aqui de tentar encontrar ou indicar um único caminho, já que o objeto de pesquisa é complexo, dialógico e único, mas nos interessa destacar práticas que poderiam/podem gerar efeitos positivos.

Macedo (2009), em sua dissertação, buscou identificar quais elementos facilitadores relacionados à tecnologia da informação podem colaborar para a comunicação professor-estudante ou vice-versa. Para selecionar tais elementos, procurou, nas unidades do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), identificar quais recursos tecnológicos estão em uso com a finalidade de promover a inclusão das pessoas com deficiência e quais desses recursos podem ser usados. As deficiências de maior prevalência nessa IES são visual e motora. Com a pesquisa, foi possível constatar que “os recursos tecnológicos podem auxiliar as unidades de ensino superior do CEETEPS, de modo geral, e não apenas suplantam as dificuldades enfrentadas por indivíduos com deficiência que desejam frequentar as aulas da instituição e no próprio processo de ensino” (MACEDO, 2009, p. 68). A autora lembra, porém, da necessidade de medidas a fim de preparar os professores para lidar com essas novas tecnologias, visto que, muitas vezes, os docentes não sabem como trabalhar com elas em sala de aula.

Guerreiro (2011) objetivou conhecer o nível de satisfação dos estudantes com deficiência, quanto ao acesso e à permanência deles na Educação Superior, mais especificamente na Ufscar. Por meio de um instrumento construído para esse fim, buscou compreender a avaliação deles quanto às estruturas físicas e operacionais, quanto às atitudes perante os obstáculos, bem como em relação ao conhecimento da legislação sobre acessibilidade e a NBR 9050/2004. O instrumento construído pela autora foi a Escala de Satisfação e Atitudes de Pessoas com Deficiência – ESA. Com a aplicação de tal instrumento, foi possível identificar nos estudantes participantes que, “em relação aos fatores externos (estrutural e operacional), existe uma tendência à **insatisfação**, e uma tendência à **satisfação** em relação aos fatores internos (psicoafetivos e atitudes diante dos obstáculos), com prevalência no segundo caso” (GUERREIRO, 2011, p. 192, *grifo no original*). Nesse sentido, a pesquisa apontou que há acessibilidade atitudinal, muitas vezes negada pela ausência de acessibilidade arquitetônica. Mensurar a satisfação ou insatisfação dos estudantes é interessante, pois essa avaliação aponta para o rumo que a IES está tomando (ou deveria tomar) na garantia do acesso e permanência desses estudantes, podendo, assim, redesenhar esse cenário.

A dissertação de Guimarães (2011) traz como foco a identificação de ações inclusivas desenvolvidas por quatro IES da cidade de Natal-RN para a permanência das pessoas com deficiência em cursos de graduação. Para isso, foram entrevistados 12 profissionais responsáveis por encaminhar as ações inclusivas nas instituições investigadas. De forma prática, destacam alguns fatores primordiais para que o processo de inclusão se efetive: “Acessibilidade aos meios físicos, de informação e comunicação; Formação e Sensibilização

da Comunidade; Estratégias de Apoio e Acompanhamento; e Organizadores das Ações Inclusivas” (GUIMARÃES, 2011, p. 111). Por fim, destaca a importância dos núcleos de acessibilidade na inclusão desses estudantes. Concluiu com a pesquisa que “há uma ausência de uma proposta de inclusão institucional sistematizada, exceto em uma instituição que possui uma proposta escrita com objetivos e metas, mas que ainda não foi colocada em prática” (GUIMARÃES, 2011, p. 114), pois tudo dependia das solicitações que eram encaminhadas pelos estudantes e/ou profissionais envolvidos no processo, ou seja, esperava-se a emergência de demandas para orientar as políticas institucionais.

Benevides (2011) objetivou, em sua dissertação, realizar uma investigação da prática de avaliação da aprendizagem com foco nos estudantes com deficiência matriculados nos cursos de graduação e pós-graduação do Centro de Humanidades (CH) e da Faculdade de Educação (Faced) de uma IES pública, sendo atendidos os cursos de Pedagogia, Biblioteconomia, Letras, Psicologia, Ciências Sociais e o mestrado em Educação Brasileira. De forma mais específica, buscou conhecer as dificuldades (e apontar contribuições) encontradas por nove estudantes, 19 professores e sete coordenadores de cursos na avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência. Para a coleta de dados, foram aplicados questionário e entrevista com os participantes. Como resultado sobre a concepção de avaliação, na perspectiva de professores, estudantes e coordenadores, observou que “as ações pedagógicas de ensino e de avaliação para o estudante com deficiência ainda se encontram inadequadas” (BENEVIDES, 2011, p. 159). Nesse sentido, “as adaptações realizadas revelam-se como alternativas emergenciais, devido à ausência de recursos apropriados na universidade ou à falta de conhecimento do professor sobre a melhor maneira de proceder” (Ibidem). Como sugestão dos três grupos entrevistados, apontou-se a necessidade de “investimento [na IES] em um setor que possa dar suporte para profissionais da Educação e para o aluno; a importância de identificar o aluno com deficiência; adequações do espaço físico e recursos para auxiliar professores e alunos no processo ensino-aprendizagem” (Idem, p. 161).

Carvalho (2013), em sua dissertação, procurou investigar a prática de avaliação da aprendizagem realizada junto aos discentes com deficiência matriculados em cursos de graduação e pós-graduação da área de Ciências Exatas (graduação em Computação, Engenharia Mecânica, Teleinformática e mestrado em Química) de uma IFES na cidade de Fortaleza, com o fim de conhecer um pouco da realidade dos estudantes, professores e coordenadores da instituição. A autora utilizou a entrevista semiestruturada e questionário misto, sendo investigados sete estudantes com deficiência, sete professores indicados pelos próprios estudantes e quatro coordenadores de curso, perfazendo um total de 18 sujeitos. Identificou-se

com a pesquisa que as dificuldades dos estudantes, no que “se refere à avaliação da aprendizagem, refletiu a falta de preparo dos docentes e coordenadores dos cursos para lidar com suas necessidades educacionais” (CARVALHO, 2013, p. 110). Destacou ainda que “não há adaptações nos instrumentos de avaliação, nem sequer a concessão de mais tempo. As condições de acessibilidade dos instrumentos avaliativos são escassas” (Idem, p. 111), ou seja, o instrumento mensurativo, para todos, continua sendo a prova. A autora apontou algumas sugestões, entre elas: informar aos professores sobre a presença de um estudante com deficiência, antes do início do semestre seletivo; incentivar a formação continuada dos professores, com espaço para discussões e trocas de experiências entre outros (CARVALHO, 2013).

A tese de Corrêa (2014), cujo título é *Acessibilidade no ensino superior: instrumento para avaliação, satisfação dos alunos com deficiência e percepção de coordenadores de cursos*, analisou as condições de acessibilidade e a satisfação dos alunos com deficiência em sete faculdades de uma IES do estado de São Paulo, por meio de três estudos. Para tanto, um protocolo de observação foi desenvolvido para avaliar as rotas ou caminhos das faculdades supracitadas; identificar o nível de satisfação e as opiniões de 12 alunos com deficiência em relação ao seu acesso e à sua permanência e, ainda, verificar as percepções dos professores coordenadores de curso sobre o acesso e a permanência dos seus alunos com deficiência. A autora apontou como resultados que: “Apesar dos alunos demonstrarem não estar totalmente satisfeitos com a Instituição em que estudavam, e até mesmo vivenciando algumas restrições no Ensino Superior, eles buscaram, nesta etapa, se apropriar do conhecimento científico oferecido” (CORREA, 2014, p. 162). Com relação aos coordenadores de cursos, concluiu que “faltavam projetos de formação para esses profissionais, sobre o tema inclusão, além de uma política institucional para isso” (Idem, p. 192), no entanto, “esses professores têm buscado oferecer uma educação a todos os seus alunos, e as suas ações influenciaram mais na permanência dos alunos com deficiência, do que ao seu acesso à Instituição de Ensino Superior pesquisada” (Idem, p. 193).

Matos (2015), em seu trabalho de mestrado, buscou identificar e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas por docentes da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), para atender os estudantes com deficiência matriculados em seus cursos de graduação. Para tal, realizou entrevista e aplicou questionário a 21 docentes. Ficou claro com a pesquisa “que os docentes dessa instituição têm desenvolvido ações para possibilitar que estes estudantes permaneçam e concluam o curso de graduação” (MATOS, 2015, p. 152). Um ponto crucial apontado, no entanto, é a falta de formação que os docentes têm na área de Educação Especial,

o que, conseqüentemente, tem gerado “receio em como atuar junto a esses estudantes, devido ao desconhecimento do que fazer para auxiliá-los” (Idem, p. 153). Isso não tem impedido, contudo, esses docentes de atuarem com esses estudantes. A chave para essa interação tem sido o diálogo, em que os docentes perguntam aos seus estudantes a forma como poderim ajudá-los, e é assim que eles têm norteado suas práticas pedagógicas em sala de aula. Alguns dos recursos usados em sala pelos professores são elencados pela autora, como “a flexibilização no tempo disponibilizado aos estudantes para o desenvolvimento das atividades; bem como instrumentos e formas de aplicação de atividades avaliativas diversificadas” (MATOS, 2015, p. 153).

Um dos estudos apontou que o uso de tecnologias na inclusão de pessoas com deficiência em muito pode auxiliar esse público no aprendizado. Ainda nessa perspectiva, dois trabalhos versaram sobre o desenvolvimento de escalas de satisfação e insatisfação dos estudantes, e uma outra escala, que inclui também os coordenadores de curso. Tais escalas podem ser utilizadas para se fazer mensurações nas IES e, a partir desses dados, nortear políticas institucionais inclusivas.

No que concerne à avaliação, os estudos apontam que ainda faltam práticas efetivas, pois o que se percebe são soluções temporárias e pouco acertadas. Assim, sugere-se que haja um setor mais específico no auxílio ao professor e estudantes nas IES, e que esse setor possa dar suporte às práticas pedagógicas relacionadas a inclusão de estudantes PAEE. Sugere-se ainda que haja investimentos na formação dos docentes que atenderão esses estudantes, assim como os gestores, funcionários, discentes – enfim, toda a comunidade institucional.

Nesse sentido, Nozi e Vitaliano (2014) apontam que uma necessidade inerente ao professor é que ele tenha uma formação específica na área de Educação Especial, a fim de “atuar junto a esses alunos, pois a maior parte das pesquisas desenvolvidas na área tem identificado que os professores enfrentam dificuldades para promover o desenvolvimento acadêmico dos alunos com NEE⁴⁴ que frequentam o ensino regular” (p. 372). Ainda nesse contexto, as autoras esclarecem que os saberes necessários para a atuação e formação dos profissionais para atendimento dos alunos com deficiência são: “dispor-se a buscar apoio; trabalhar coletivamente/colaborativamente/cooperativamente com professores e alunos; estabelecer relações teórico-práticas; ser um professor que reflete sobre sua prática; ser crítico e ter autonomia” (2015, p. 140).

As pesquisas analisadas neste eixo mostram que, além de apontar questões de ordem prática, algumas delas têm caráter de denúncia, concernentes às IES pesquisadas

⁴⁴ Necessidades educacionais especiais.

(GUIMARÃES, 2011; BENEVIDES, 2011; CARVALHO, 2013; CORREA, 2014 e, mais uma vez, verifica-se, em grande número, pesquisas de cunho local (MACEDO, 2009; GUERREIRO, 2011; BENEVIDES, 2011; CARVALHO, 2013; MATOS, 2015).

4.4 Análise qualitativa de palavras presente nos das teses e dissertações

Nesta etapa, nos debruçamos sobre os resumos das 62 teses e dissertações analisadas anteriormente, as quais contribuíram com o objetivo da presente pesquisa. Por meio do software livre *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (Iramuteq)⁴⁵ (Versão 3.2.3), conseguimos analisar o corpus textual e identificar quais palavras são mais frequentes nos resumos, revelando um outro panorama e análise diferente daquele realizada nos itens anteriores (4.1; 4.2 e 4.2).

Esta análise apresentou um número de 625 segmentos de textos⁴⁶ após codificação dos dados, assim, foram considerados 90,24% para análise, o que é um aspecto positivo, já que consta como significativo aproveitamento do corpus quando o resultado for igual ou maior a 75%.

Nesta etapa, usamos a nuvem de palavras para uma primeira análise do corpus textual. Tal recurso analisa e trabalha com a representação gráfica da ocorrência de palavras, possibilitando, assim, identificar visualmente a figura gerada por meio do Iramuteq (GARBIN et al., 2018). Selecionamos as palavras com frequência igual ou superior a 20 (número de vezes que aparece no texto), do contrário, a nuvem de palavras iria ficar muito “poluída”. Além disso, ainda eliminamos da tabela e da nuvem palavras como: “e” (775), “como” (180), “ao” (79), “ainda” (51), “mais” (42), “partir” (30), “também” (29), “vir” (21), “assim” (20). Deste modo, por meio da análise dos resumos, chegou-se a representação contida na figura a seguir:

⁴⁵ “O IRAMUTEQ suporta diferentes análises de *corpus* textuais, que incluem aquelas mais simples, como a lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras), além de análises complexas, como as multivariadas (CHD e AS)” (GARBIN et al., 2018, p. 80).

⁴⁶ Segmentos são os fragmentos das teses e dissertações, na maior parte das vezes com três linhas, dimensionadas pelo próprio software em função do tamanho do corpus.

Tabela 6 - Palavras que mais aparecem nos resumos

<i>Palavra[†]</i>	<i>FR[*]</i>
Deficiência	351
Aluno	221
Superior	195
Inclusão	177
Educação	171
Ensino	150
Estudante	140
Pesquisa	121
Universidade	113
Estudo	107
Pessoa	98
Instituição	98
Acessibilidade	91
Curso	80
Processo	79
Não	72
Inclusivo	69
Acesso	69
Professor	65
Dado	62
Permanência	61
Entrevista	61
Público	60
Ação	60
Análise	60
Físico	56
Educacional	54
Político	52
Docente	49
Objetivo	48
Barreira	47
Realizar	46

<i>cont.</i>	
<i>Palavra[†]</i>	<i>FR[*]</i>
Prático	46
Graduação	46
Visual	45
Necessidade	44
Política	43
Social	42
Relação	41
Analisar	41
Acadêmico	41
Resultado	40
Identificar	40
Formação	40
Apresentar	40
Pedagógico	38
Federal	38
Utilizar	35
Presente	35
IES	35
Universitário	34
Nível	34
Forma	34
especial	34
questão	33
qualitativo	33
meio	33
dificuldade	31
conhecimento	31
atitude	31
matricular	30
encontrar	28
apoio	27
institucional	26
buscar	26
trabalho	25

<i>cont.</i>	
<i>Palavra[†]</i>	<i>FR[*]</i>
documento	25
conteúdo	25
considerar	25
condição	25
programa	24
presença	24
específico	24
direito	24
aprendizagem	24
vestibular	23
necessário	23
maior	23
ingresso	23
coordenador	23
contexto	23
tender	22
rede	22
privado	22
principal	22
avaliação	22
atitudinais	22
atendimento	22
tema	21
sujeitar	21
participante	21
instrumento	21
informação	21
deficiente	21
coleta	21
recurso	20
grupo	20
desafio	20
contribuir	20
caso	20

* FR: Frequência com que a palavra aparece nos resumos das teses e dissertações.

† Todas as palavras em negrito 'coincidentemente' foram as empregadas como buscadores no banco de Teses e Dissertações da Capes.

Fonte: Elaborada pelo autor.

A partir da análise de similitude (análise multivariada), baseada na teoria dos grafos⁴⁷, foi possível evidenciar as ocorrências entre as palavras e a conectividade entre estas (GARBIN et al., 2018). Assim, podemos inferir a estrutura de construção dos resumos e os temas mais relevantes presentes nestes, a partir da coocorrências entre as palavras.

Observa-se que a palavra *deficiência* está entrelaçada por todas as outras, logo, este é o tema central em todas as pesquisas. Além disso, a palavra *deficiência* tem forte ligação com *ensino/Educação Superior, universidade, alunos, pesquisas e inclusão* e distancia-se quanto aos instrumentos e/ou procedimentos metodológicos utilizados. Algumas palavras que se distanciam dos eixos centrais, como: *aprendizagem, atitudinais, conhecimento, avaliação* e outros nos mostram que esses termos estão pouco relacionados nas teses e dissertações que confluem para a temática *deficiência*, mostrando-se pouco conectados e indicando conceitos menos explorados em relação à temática, como apontado na presente Tese, ao final de cada item das seções.

Por último, usamos o Método de Reinert, que visa obter classes de segmentos de textos com vocabulários diferentes e aqueles semelhantes entre si, por meio da proximidade léxica. “Nessa análise, os segmentos de texto são classificados de acordo com seu respectivo vocabulário e o conjunto de termos é particionado de acordo com a frequência das raízes das palavras” (SALVIATI, 2017, p. 46).

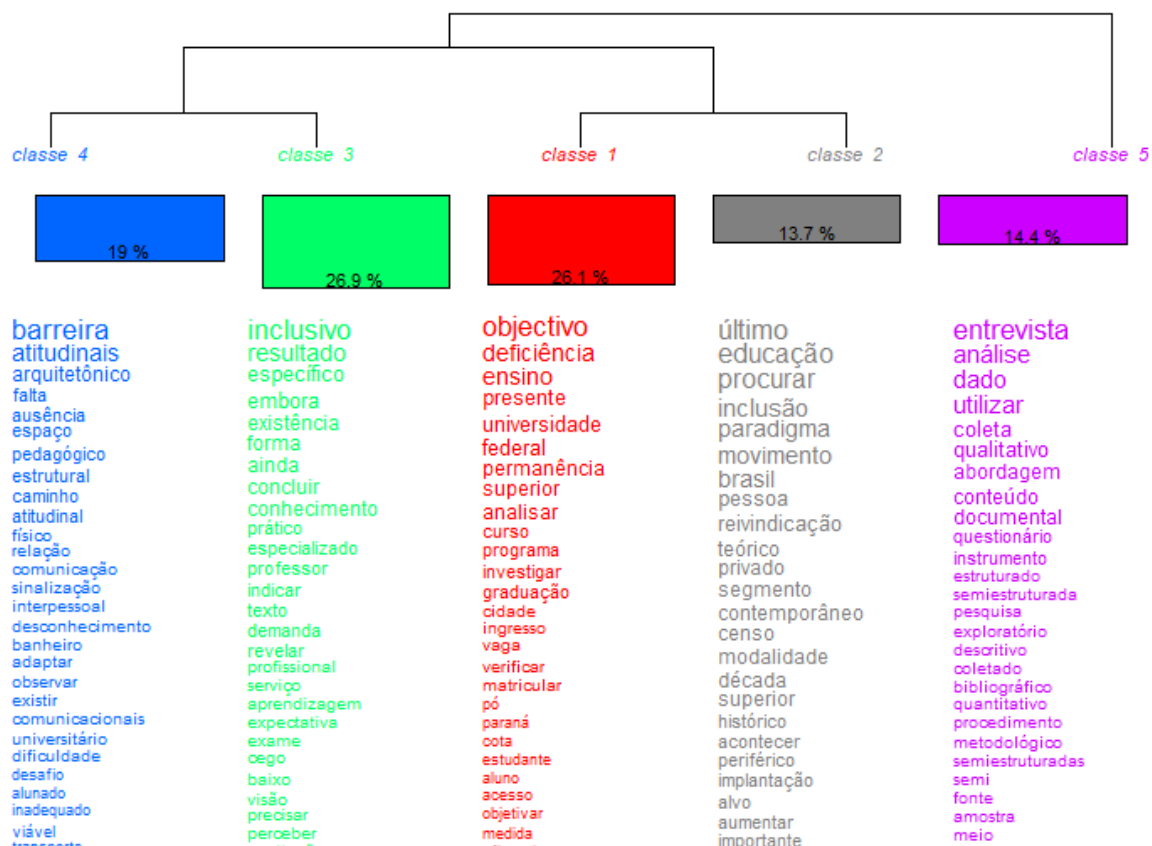
Foram elencadas cinco classes de palavras⁴⁸ segundo a Classificação Hierárquica Descendente (CHD). Pode-se visualizar os resultados da primeira análise, mais resumida, na Figura 9, com as classes e palavras definidoras. Definiu-se a relevância do termo com base na seleção das palavras mais características de cada classe, isto é, quanto maior o valor do χ^2 ($\geq 3,84$), maior peso semântico as palavras têm em relação à classe à qual pertence.

A Figura 9 demonstra as palavras mais significativas que representam e dão significado às suas respectivas classes. A classe 1 correspondeu a 26,1% do corpus, a classe 2, a 13,7 %; a classe 3, a 26,9%; a classe 4, a 19% e a classe 5, a 14,4%. A relação entre as classes pode ser visualizada no filograma, que se lê da esquerda para a direita.

⁴⁷ Estudo das relações entre os objetos de um determinado conjunto.

⁴⁸ Classes de palavras são agrupamentos que podem ser definidos por vocabulários homogêneos.

Figura 9 - Filograma com partições em classes lexicais



Fonte: Elaborada pelo autor.

O filograma da Figura 9 foi dividido (1ª partição ou iteração) em dois sub-corpus, separando a classe 5 do restante do material. Num segundo momento, o sub-corpus maior foi dividido, originando as classes 3 e 4 e as classes 1 e 2 (2ª partição ou iteração). A CHD parou aqui, pois as cinco classes mostraram-se estáveis, ou seja, compostas de unidades de segmentos de texto com vocabulário semelhante. Por exemplo: na classe 1, é possível ver que palavras como *objetivo*, *deficiência*, *ensino*, *presente*, *universidade* e *federal* estão bastante ligadas entre si e mostram que, a partir das leituras das teses e dissertações, universidades federais têm presentes o ingresso e a permanência das pessoas com deficiência.

4.5 Produção do conhecimento sobre as pessoas com deficiência na educação superior nas Teses e Dissertações analisadas

Optamos por elaborar um quadro apresentando algumas informações adicionais àquelas já descritas anteriormente sobre os achados nas teses e dissertações relacionadas à temática da presente pesquisa, a fim de compreender um pouco mais sobre os autores e as instituições que produzem conhecimento sobre pessoas com deficiência nas universidades brasileiras

Quadro 3 – Informações adicionais sobre as teses e dissertações a respeito do acesso e permanência do PAEE na Educação Superior

Autor	Título	Universidade onde o estudo foi realizado	Ano	Categoria
Elaine Teresa Gomes de Oliveira	Acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina: o ponto de vista do estudante com deficiência	Universidade Estadual Paulista - Marília	2003	D*
Vanessa Gosson Gadelha de Freitas Fortes	A Inclusão da pessoa com deficiência visual na UFRN: a percepção dos acadêmicos.	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2005	D
Thelma Íris Perini	O processo de inclusão no ensino superior em Goiás: a visão dos excluídos	Universidade Católica de Goiás	2006	D
Eduardo José Drezza	Inclusão no Ensino Superior: relato de experiência sobre uma política de inclusão na Universidade Cidade de São Paulo	Universidade Cidade de São Paulo	2007	D
Lia Fernanda Sorrilha Gonsales	Atendimento a Pessoas com Deficiência no Ensino Superior: estudo sobre o Centro Universitário Senac	Universidade Presbiteriana Mackenzie	2007	D
Susie de Araujo Campos Alcoba	Estranhos no ninho: a inclusão de alunos com deficiência na Unicamp	Universidade Estadual de Campinas	2008	T**
Emerson Rodrigues Duarte	A inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior e nos cursos de Educação Física de Juiz de Fora pede passagem. E agora?	Universidade Federal de Juiz de Fora	2009	D
Elisabeth Rossetto	Sujeitos com Deficiência no Ensino Superior: vozes e significados	Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul	2009	T
Cristina Borges de Oliveira	Ações Afirmativas e inclusão sustentável de estudantes com limitações por deficiência na Educação Superior	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2009	T
Carlos Eduardo Marcondes Macedo	Tecnologia da Informação para a Educação Inclusiva no Ensino Superior do CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza	2009	D
Marcia Rafaella Graciliano dos Santos Viana	O processo de inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior de Maceió	Universidade Federal de Alagoas	2010	D
Lavine Rocha Cardoso Ferreira	Experiências vivenciadas por alunos com deficiência visual em instituições de ensino superior na cidade de Uberlândia – MG	Universidade Federal de Uberlândia	2010	D
Carla Patrícia Rambo	A inclusão escolar na perspectiva de alunos com deficiência no ensino superior: contribuições da psicologia histórico-cultural	Universidade Estadual de Maringá	2010	D
Ivone Braga Albino	Acesso e permanência na universidade federal do Rio Grande do Norte sob o ponto de vista do docente e do estudante com deficiência	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2010	D

cont.

Autor	Título	Universidade onde o estudo foi realizado	Ano	Categoria
Thelma Helena Costa Chahini	Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior	Universidade Estadual Paulista - Marília	2010	T
Márcia Maria De Azeredo Coutinho	A inclusão da pessoa com deficiência visual na Educação Superior e a construção de suas identidades	Universidade Católica Dom Bosco	2011	D
Maria Aparecida Borges	A inclusão de alunos com deficiência em cursos presenciais de graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora	Universidade Estadual Paulista - Presidente Prudente	2011	D
Sabrina Fernandes de Castro	Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras	Universidade Federal de São Carlos	2011	T
Ana Cristina Silva Soares	Inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará: ingresso e permanência na ótica dos alunos, docentes e administradores	Universidade Federal do Ceará	2011	T
Isaac Samir Cortez de Melo	Um estudante cego no curso de licenciatura em música da UFRN: questões de acessibilidade curricular e física	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2011	D
Heloisia de Paula Pessoa Rocha	Política de cotas para ingresso das pessoas com deficiência nas universidades públicas e sua consonância com os preceitos da Carta Magna	Universidade Federal do Ceará	2011	D
Antonia Soares Silveira e Oliveira	Alunos com deficiência no ensino superior: subsídios para a política de inclusão da UNIMONTES	Universidade Federal de São Carlos	2011	T
Elaine Maria Bessa Rebello Guerreiro	Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior: estudo de caso da UFSCar	Universidade Federal de São Carlos	2011	T
Clarice Ferreira Guimarães	Ações inclusivas para a permanência das pessoas com deficiência no ensino superior: um estudo em IES de Natal-RN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2011	D
Marta Cavalcante Benevides	Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência: estudo de caso em uma instituição de ensino superior da rede pública de Fortaleza-Ceará	Universidade Federal do Ceará	2011	D
Raphaela de Lima Cruz	Inclusão no Ensino Superior: um estudo das representações sociais dos acadêmicos com deficiência visual da UFPB	Universidade Federal da Paraíba	2012	D
Elizabete Cristina Costa Renders	Invisibilidade e emergência da universidade inclusiva na tessitura de uma rede de memórias	Universidade Estadual de Campinas	2012	T

cont.

Autor	Título	Universidade onde o estudo foi realizado	Ano	Categoria
Valmor Scott-Junior	Política de acessibilidade às pessoas com deficiência na Educação Superior: desdobramentos jurídicos	Universidade Federal de Santa Maria	2012	D
Vivianne da Silva Braga Martins	O REUNI na UFMA e o favorecimento do acesso de alunos com deficiência ao ensino superior: questões para reflexão	Universidade Federal do Maranhão	2012	D
Nilma Maria Cardoso Ferreira	Educação Inclusiva no Ensino Superior: análise de políticas educacionais para a pessoa com deficiência na Universidade Federal do Maranhão.	Universidade Federal do Maranhão	2012	D
Andreza Souza Santos	Inclusão de estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior da cidade do Natal/RN: análise das condições oferecidas no processo seletivo vestibular	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2012	D
Ester dos Passos	O Trabalho Docente Junto a Alunos com Deficiência nos Cursos de Licenciatura	Universidade da Região de Joinville	2013	D
Guilherme Brito de Lacerda	Políticas de acesso, autonomia e permanência da pessoa com deficiência nas instituições públicas de ensino superior da região metropolitana do Cariri	Universidade Federal do Ceará	2013	D
Eder da Silva Santana	Atitudes de estudantes universitários frente aos alunos com deficiência na UNESP de Presidente Prudente	Universidade Estadual Paulista - Marília	2013	T
Francisca Samara Teixeira Carvalho	Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência em cursos das ciências exatas: estudo de caso em uma Instituição Pública Federal de Ensino Superior na Cidade de Fortaleza-Ceará	Universidade Federal do Ceará	2013	D
Carolline Septimio Limeira	Acessibilidade física e inclusão no ensino superior: um estudo de caso na Universidade Federal do Pará.	Universidade Federal do Pará	2014	D
Teana Fátima Brandão de Souza	Políticas públicas para a pessoa com deficiência na UFC: a percepção dos alunos com deficiência visual	Universidade Federal do Ceará	2014	D
Jackeline Susann Souza da Silva	Acessibilidade, barreiras e superação: estudo de caso de experiências de estudantes com deficiência na Educação Superior	Universidade Federal da Paraíba	2014	D
Tania Mara Zancanaro Pieczkowski	Inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior: efeitos na docência universitária	Universidade Federal de Santa Maria	2014	T
Lúcio Ricarte Serra Júnior	Luz do conhecimento na escuridão do olhar: acessibilidade aos estudantes de ensino superior com deficiência visual no ensino à distância	Universidade Federal do Ceará	2014	D

cont.

Autor	Título	Universidade onde o estudo foi realizado	Ano	Categoria
Wagner Tadeu Sorace Miranda	Inclusão no ensino superior: das políticas públicas aos programas de atendimento e apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais	Universidade Estadual Paulista - Marília	2014	T
Tânia Maria Tartuci	Ingresso e permanência de alunos com deficiência na UFG/Campus Catalão	Universidade Federal de Goiás	2014	D
Vanise Mello Lorensi	Inclusão educacional e Educação Superior: realidade e perspectivas na educação a distância	Universidade Federal de Santa Maria	2014	D
Priscila Moreira Corrêa	Acessibilidade no ensino superior: instrumento para avaliação, satisfação dos alunos com deficiência e percepção de coordenadores de cursos	Universidade Estadual Paulista, Marília	2014	T
Ana Paula Silva Cantarelli Branco	Análise das condições de acessibilidade no ensino superior: estudo com pós-graduandos	Universidade Estadual Paulista - Bauru	2015	D
Hernestina da Silva Fiaux Mendes	A inclusão da pessoa com deficiência na Educação Superior: um estudo sobre o acesso, permanência e aprendizagem	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	2015	D
Rita de Cássia Carregosa	Desafios para uma prática inclusiva na Educação Superior: um estudo de caso na Universidade de Brasília	Universidade Federal da Bahia	2015	D
Meirielen Aparecida Gomes Freitas	Equidade e eficácia no ensino superior: o ingresso, permanência e desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência	Universidade Federal da Bahia	2015	D
Andreia Ines Dillenburg	Inclusão de alunos com deficiência nos cursos de graduação EAD/UAB/UFSM	Universidade Federal de Santa Maria	2015	D
Denise de Oliveira Alves	Inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior: representações sociais que produzem sentidos e (re)desenham cenários	Universidade de Brasília	2015	T
Luiz Renato Martins da Rocha	O que dizem surdos e gestores sobre vestibulares em Libras para ingresso em universidades federais	Universidade Federal de São Carlos	2015	D
Eulze Rodrigues da Costa Júnior	A modelação de uma Política Cooperativa na Formação de Estudantes Surdos no Ensino Superior	Universidade Federal do Espírito Santo	2015	D
Eliane Pinto de Goes	Inclusão de estudantes com deficiência na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2015	T
Tatiana Dos Santos Da Silveira	Política de inclusão no ensino superior na modalidade EAD nas universidades privadas	Universidade do Vale do Itajaí	2015	T
Aline Pereira da Silva Matos	Práticas pedagógicas para inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior: um estudo na UFRB	Universidade Federal da Bahia	2015	D

cont.

Autor	Título	Universidade onde o estudo foi realizado	Ano	Categoria
Disneylândia Maria Ribeiro	Barreiras atitudinais: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior	Universidade Federal de Pernambuco	2016	D
Marcilene Magalhães da Silva	Processo de Inclusão no Ensino Superior: O caso de estudantes com deficiência na Universidade Federal de Ouro Preto	Universidade Federal de Ouro Preto	2016	D
Ana Lidia Penteado Urban	Um Estudo de Produções Científicas: Ingresso e Permanência de Universitários com Deficiência	Universidade Estadual Paulista - Araraquara	2016	D
Kele Cristina Da Silva	Condições de acessibilidade na universidade: o ponto de vista de estudantes com deficiência	Universidade Estadual Paulista - Marília	2016	D
Clemilda dos Santos Sousa	Mediações no sistema de bibliotecas da Universidade Federal do Ceará na perspectiva da educação inclusiva	Universidade Federal Do Ceará	2016	D
Cândida Luísa Pinto Cruz	Tessitura da inclusão na Universidade Federal de Sergipe: múltiplos olhares	Universidade Federal de Sergipe	2016	D
Raquel Motta Calegari Monteiro	A inclusão das pessoas com deficiência: educação no ensino superior brasileiro	Universidade de Sorocaba	2016	D

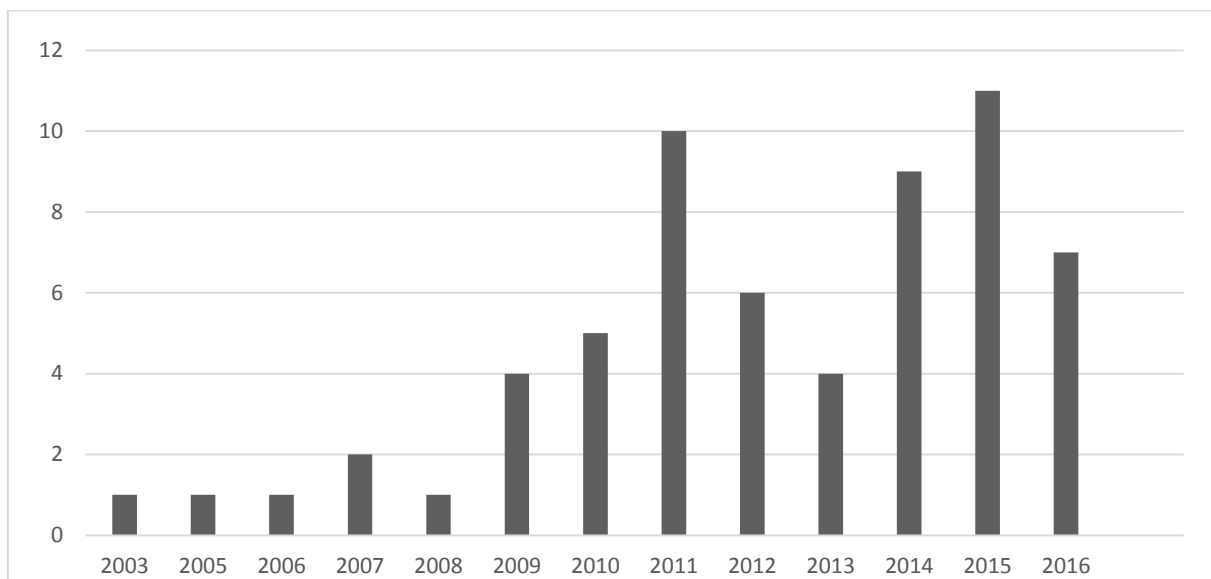
*D – Dissertação

**T – Tese

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quanto ao ano de publicação, o gráfico a seguir mostra um exponencial crescimento das teses e dissertações a partir do ano de 2009, com auge em 2015, quando se encontram cerca de 17,7% das pesquisas realizadas, provavelmente fruto das diversas políticas públicas em franca expansão e que coadunam com esses resultados.

Gráfico 3 - Evolução dos anos de publicação das teses e dissertações a respeito do acesso e permanência do PAEE na Educação Superior – Brasil (2003 a 2016)

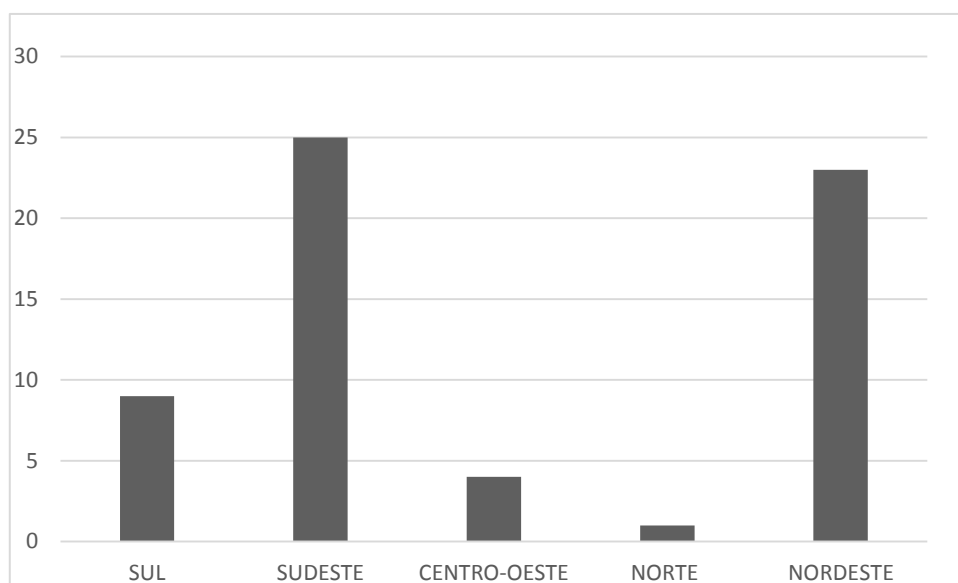


Fonte: Elaborado pelo autor.

Quanto às universidades que mais têm dedicado suas pesquisas à inclusão da pessoa com deficiência na Educação Superior, foi possível observar um grande número de pesquisa na Unesp (9), UFC (8) e UFRN (5).

Uma constatação surpreendente é que não há repetição dos autores, ou seja, aqueles que pesquisaram essa temática no mestrado (Educação Superior e PAEE), se cursaram o doutorado até o levantamento dos dados realizados neste estudo, não prosseguiram pesquisando a mesma temática, mas há que se fazer uma pesquisa sistemática de literatura para se verificar tal impressão e aprofundamento das discussões.

Gráfico 4 – Produção das pesquisas a respeito do acesso e permanência do PAEE na Educação Superior por região



Fonte: Elaborado pelo autor.

A maioria das pesquisas está nas regiões Sudeste e Nordeste, com poucas na região Norte e Centro-Oeste, o que mostra uma distribuição irregular pelo país, concentrada em algumas regiões. Ainda se constata falta de pesquisas sobre censos e Educação Superior, corroborando o presente estudo como uma importante frente nesse campo da Educação Especial.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa em tela utiliza abordagem quantitativa, baseada nos dados numéricos provenientes do Censo da Educação Superior de 2015. Assim, “Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade” (FONSECA, 2002, p. 20). Desse modo e com o grande volume de informações que temos, poderemos traçar cenas dos alunos PAEE na Educação Superior brasileira de forma bastante próxima à sua realidade.

Nesse sentido, as pesquisas quantitativas em Educação possibilitam testar hipóteses, analisar a realidade de forma objetiva e generalizar os resultados pesquisados por meio de procedimentos estatísticos, avaliando os dados obtidos no processo da investigação, bem como utilizar recursos tecnológicos (computadores, softwares, planilhas eletrônicas) para auxiliar o pesquisador na descrição, análise, interpretação e apresentação dos resultados da pesquisa (NASCIMENTO; CAVALCANTE, 2018, p. 252).

Na Educação – e isso inclui a Educação Especial –, pesquisas de abordagem quantitativa são poucas, no entanto, esse tipo de pesquisa potencializa “[...] a investigação e permite ao pesquisador melhor compreensão e maturação dos fenômenos investigados, possibilitando análises, interpretações e construção de novos conhecimentos de forma significativa dos assuntos pesquisados” (NASCIMENTO; CAVALCANTE, 2018, p. 259).

Os números usados nesta investigação falam, querem ser ouvidos e têm rosto, pois “por trás de cada matrícula há uma história de vida. Há a necessidade de aprofundamento nessa temática e conhecer como essa complexidade pode impactar a mensuração desse público se torna extremamente relevante” (LEIJOTO, 2015, p. 11). Assim, tais números serão analisados buscando o contexto no qual estão inseridos e sua relação com o cenário atual da Educação Superior e Educação Especial brasileira.

5.1 Contextualização da pesquisa

A presente pesquisa faz uso dos microdados disponíveis no site do Inep⁴⁹, mais especificamente os referentes ao ano de 2015, divulgados em 2016, para a compreensão de um panorama da Educação Superior brasileira no que tange ao ingresso de estudantes PAEE nas IES privadas e públicas, imprimindo, assim, um retrato daquele ano e sugerindo pesquisas que analisem séries históricas para uma melhor compreensão do dado de forma contextualizada.

⁴⁹ <http://portal.inep.gov.br/microdados>

Nos dados disponibilizados pelo Inep, é possível ter acesso a várias informações sobre os estudantes PAEE na Educação Superior, tais como: quantidade de matrículas, idade, curso, situação do aluno, sexo, raça, turno, forma de ingresso, entre outras. Assim, é possível traçar caminhos e perfis que podem revelar ao pesquisador lacunas e possibilidades existentes para a melhoria da Educação desses grupos nas diferentes modalidades de ensino.

Os dados são coletados todos os anos pelo Inep e constituem o principal instrumento de coleta de informações sobre a Educação Superior (Censo da Educação Superior), abrangendo diferentes etapas e modalidades, além de serem uma bússola para a construção de novas políticas públicas.

Para esse trabalho, buscamos, conforme recomenda Rao (1999), fazer o mais amplo levantamento de dados possível, cujo processamento teve como finalidade quantificar as incertezas existentes na resposta para os problemas e a tomada de decisões, sob condições de confiança e menor risco possível. Porém, a forma de coleta desses dados nem sempre é confiável e inspira cuidados na análise, haja vista que

A crítica, para ser esgotada, precisa, portanto, incluir aquilo que foi codificado, a aplicação das técnicas de manipulação das informações ou dados, as pretensões e motivações daquele que as utiliza, somente assim é possível constatar sua dimensão ideológica, a de esclarecer por meio do conhecimento que produz à medida que oculta aquilo que mesmo que a determina, dimensão que de resto se faz presente em todas as ciências sociais (SASS, 2013, p. 45-46)

Os números irão mostrar uma simplificação da realidade e suscitarão reflexões que poderão direcionar a criação de políticas públicas. De fato, as possíveis imprecisões e limitações existentes, no censo não são advindas apenas dos dados da Educação Superior, mas dos dados do Censo da Educação Básica também, conforme pontuam Meletti e Bueno (2011): “as Sinopses Estatísticas que apresentam os dados dos Censos Escolares revelam aspectos imprecisos e ambíguos em sua metodologia de coleta” (p. 375). Por essa razão, para a construção da presente tese, a atenção a esses detalhes foi de suma importância e se fez presente durante todo o processo de análise, interpretação e escrita.

Os dados do Censo são preenchidos por um pesquisador institucional (PI) da IES, designado via ofício. O PI, “usuário principal do sistema, poderá cadastrar usuários auxiliares para ajudá-lo no preenchimento dos dados e definir as ações para as quais cada um deles estará habilitado” (INEP, 2016). Há, no site do Censup (sistema de coleta dos dados do Censo, utilizado para o preenchimento e utilização de informações), uma série de vídeos e tutoriais que auxiliam o PI no preenchimento das informações e são divididos por categorias: 1.

Acesso/Login; 2. IES; 3. Curso; 4. Aluno; 5. Aluno (Universidades Federais); 6. Docente; 7. Usuário; 8. Evento; 9. Consistência.

Quando o PI preenche os dados sobre a IES, docentes, cursos e alunos, emerge um campo específico que pergunta sobre o aluno, se ele tem alguma deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Para o preenchimento desse campo, lhe são dadas três opções: Sim, Não, Não dispõe dessa informação; conforme demonstrado na Figura 10, a seguir.

Figura 10 - Item do formulário do Censo da Educação Superior sobre pessoas com deficiência

Aluno com deficiência / transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades / superdotação: Sim

Deficiências / transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades / superdotação do aluno

<input type="checkbox"/> Cegueira	<input type="checkbox"/> Baixa visão
<input type="checkbox"/> Surdez	<input type="checkbox"/> Deficiência auditiva
<input type="checkbox"/> Deficiência física	<input type="checkbox"/> Surdocegueira
<input type="checkbox"/> Deficiência múltipla	<input type="checkbox"/> Deficiência intelectual
<input type="checkbox"/> Autismo	<input type="checkbox"/> Síndrome de Asperger
<input type="checkbox"/> Síndrome de RETT	<input type="checkbox"/> Transtorno Desintegrativo da Infância
<input type="checkbox"/> Altas habilidades/superdotação	

Fonte: INEP (2015).

Caso a resposta à pergunta seja sim, lhe são dadas várias opções para serem marcadas sobre qual o tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que o aluno tem, entre as quais: cegueira, baixa visão, surdez, deficiência auditiva, deficiência física, surdocegueira, deficiência múltipla, deficiência intelectual, autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e altas habilidades/superdotação.

O PI ainda pode marcar mais de uma “deficiência/característica” simultaneamente, como exemplo: surdez e deficiência física. O sistema aceita essa forma de preenchimento, porém, esse aluno poderia ser marcado como tendo deficiência múltipla, sem que fosse indicada

cada uma de suas deficiências separadamente. Essa possibilidade de preenchimento cria um grupo de estudantes com mais de 60 distintas “associações de características do PAEE”⁵⁰.

Esse tipo de associação também foi identificado por Santos (2017) nos dados da Educação Básica, sobre os quais esclarece: quanto à “[...] existência de matrículas de alunos identificados com deficiência múltipla, verificou-se se, nesses casos, os estudantes também eram indicados como possuindo outras deficiências (ou seja, as que, juntas, tornam o mesmo um aluno com deficiência múltipla)” (p. 69).

O impacto desse dado nesse formato é que se têm duas classes que são muito próximas uma da outra: deficiência múltipla e “associação de características do PAEE”, o que deixa os dados vulneráveis para interpretações errôneas, além de mostrar uma fragilidade no sistema, pois quem preenche não sabe se deve marcar cada uma das deficiências ou se clica apenas em deficiência múltipla. A consequência é que se pode cair em armadilhas ao se analisar esses dados, que estão em duplicidade na contagem das deficiências. Além disso, os dados registram menos pessoas com deficiência múltipla nas IES do que realmente há, por essa falta de precisão na coleta do dado.

5.2 Procedimentos éticos

Esta pesquisa não lida diretamente com seres humanos, mas com dados estatísticos provenientes do Inep e legislação e, de acordo com as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos e complementares (Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde), não há necessidade de aprovação no Comitê de Ética pela universidade, ficando, portanto, o autor dispensado de apresentar o protocolo de código CAAE⁵¹ (BRASIL, 2013a).

⁵⁰ O autor optou por chamar a combinação de diferentes deficiências de “associações de características do PAEE”, haja vista não ter nenhuma nomenclatura na literatura para referir-se a esse público, já que o Censo não entende como deficiência múltipla. Assim, este foi usado também nos resultados e discussões. Exemplo disso são combinações como: deficiência múltipla + deficiência intelectual; baixa visão + deficiência múltipla; baixa visão + deficiência auditiva; baixa visão + deficiência intelectual + deficiência física + deficiência auditiva; transtorno desintegrativo da infância + síndrome de Rett + síndrome de Asperger + Autismo; síndrome de Rett + surdocegueira + deficiência múltipla + deficiência intelectual + deficiência física entre outras.

⁵¹ Certificado de Apresentação para Apreciação Ética.

5.3 Método da pesquisa

O método da pesquisa implica o caminho a ser percorrido no seu desenvolvimento, proporcionando ao pesquisador planejar, formular hipóteses, realizar experiências e interpretar resultados coletados por meio da pesquisa (FACHIN, 2003).

O presente estudo é de base populacional, no qual o PAEE registrado no Censo da Educação Superior de 2015 está inserido. Com informações disponibilizadas pelo sistema do Inep, os microdados ali dispostos fizeram parte da composição da pesquisa que foi de caráter descritivo, objetivando traçar um panorama desse público na Educação Superior em todo o território nacional. Com relação a esse aspecto, buscamos “[...] as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2008, p. 28). Além disso, a pesquisa descritiva objetiva “estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, nível de renda, estado de saúde física e mental etc.” (GIL, 2008, p. 28).

A pesquisa em tela apresenta um panorama da Educação Especial brasileira na Educação Superior, o que ressalta mais uma vez seu caráter exploratório, já que não há pesquisas disponíveis com a presente temática e objetivos, envolvendo um volume muito grande de dados com uma análise pormenorizada. Seu caráter descritivo deve-se ao fato de haver a intenção de descrever esses números, caracterizando assim a população em questão, via manipulação de dados por meio da Estatística. Assim, em vez de interpretar os dados de maneira isolada, buscamos traçar um retrato dinâmico e totalizante da realidade brasileira para os estudantes PAEE, juntamente com aspectos da questão social e política, dialogando e interagindo com eles.

5.4 Coleta de dados

A coleta ocorreu no site do Inep, cujos dados são de origem secundária e provenientes de estatísticas oficiais. No site do Inep é possível encontrar, além do Censo da Educação Superior, outros como: Censo dos Profissionais do Magistério – 1995 a 2016; Censo Escolar – 1995 a 2016; Enade – 2004 a 2015; Enem – 1998 a 2015; Pesquisa de Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar - 2008; PNERA - 2004; Prova Brasil – 2007, 2009 e 2011; Provão – 1997 a 2003; Saeb (Aneb/Prova Brasil) – 1995, 1997, 1999, 2001, 2003, 2005, 2011, 2013 e 2015; ANA – 2014; Indicador da Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) – 2014 e 2015; e o Censo da Educação Superior – 1995 a 2017, sendo este último objeto de coleta e análise dos dados da presente tese, mais especificamente o ano de 2015.

5.4.1 Instrumento da coleta de dados

A abertura dos microdados da Educação Superior de 2015 ocorreu por meio do software estatístico SAS ® (Versão 9.2) (*Statistical Analysis Software*), no qual é possível a investigação de um grande volume de informações acerca do conjunto de estudantes brasileiros das IES. No entanto, foram objeto de recorte, para este estudo, aqueles declarados pelo PI como tendo deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, num total de 37.927 matrículas de alunos formados⁵² e cursando⁵³ no ano de 2015 e a comparação se deu com as matrículas no geral das IES (8.027.297).

5.4.2 Critérios de inclusão e exclusão dos dados estatísticos na pesquisa

Para a abertura e seleção dos dados, primeiramente aplicamos o filtro pelo qual excluímos os alunos de cursos sequenciais⁵⁴, permanecendo apenas os de graduação⁵⁵, haja vista o objetivo da presente tese direcionar-se a eles. Após esse filtro, excluíram-se os alunos desvinculados do curso⁵⁶, falecidos⁵⁷, com matrícula trancada⁵⁸ e transferidos para outro curso da mesma IES⁵⁹. Assim, as variáveis usadas para a seleção da população universitária foram os alunos formados e cursandos, num total de 8.027.297 matrículas, aqui denominados de “matrículas no geral”.

⁵² Formado é o aluno que concluiu a totalidade dos créditos acadêmicos exigidos para titulação no curso durante o ano de referência do Censo. Não é obrigatório que o aluno tenha realizado a colação de grau e/ou participado do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade). (INEP, 2015b, p. 47).

⁵³ Cursando é a situação de vínculo do aluno que não concluiu a totalidade da carga horária exigida para a conclusão do curso, no ano de referência do Censo. No caso das universidades federais, tal situação corresponde ao discente aprovado na disciplina (APV), ou ao discente reprovado por nota ou conceito (REP), ou ao discente reprovado por falta (REF), ou ao discente sem conceito definido (ASC). (INEP, 2015b, p. 47).

⁵⁴ Curso sequencial é o superior destinado à obtenção ou à atualização de qualificações técnicas, profissionais, acadêmicas ou de desenvolvimento intelectual. É organizado por campo de saber, com diferentes níveis de abrangência, e aberto a candidatos portadores de diplomas de conclusão do nível médio que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino (INEP, 2015b, p. 34).

⁵⁵ Cursos de graduação são cursos superiores que conferem diplomas de bacharelado, licenciatura ou tecnológico (INEP, 2015b, p. 34).

⁵⁶ Alunos são desvinculados do curso por motivos de evasão, abandono, desligamento ou transferência para outra IES (INEP, 2015b, p. 47).

⁵⁷ Aluno falecido durante o ano de realização do Censo, até a data de referência (INEP, 2015, p. 47).

⁵⁸ Aluno com matrícula trancada é aquele que, na data de referência do Censo, está com a matrícula trancada na IES (INEP, 2015b, p. 47).

⁵⁹ Aluno transferido é aquele que passou por mobilidade acadêmica mediante a qual se transferiu para outro curso de graduação da mesma IES (INEP, 2015b, p. 47).

O segundo filtro⁶⁰ empregado foi para a seleção dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, num total de 37.927 matrículas. Nesse caso, o filtro: IN_ALUNO_DEF_TGD_SUPER = 0 significa que ele não tem deficiência; = 1, que ele tem deficiência, e =2, que a IES não dispõe dessa informação.

Sendo assim, foram utilizados para esta etapa os seguintes critérios:

Critérios de Inclusão

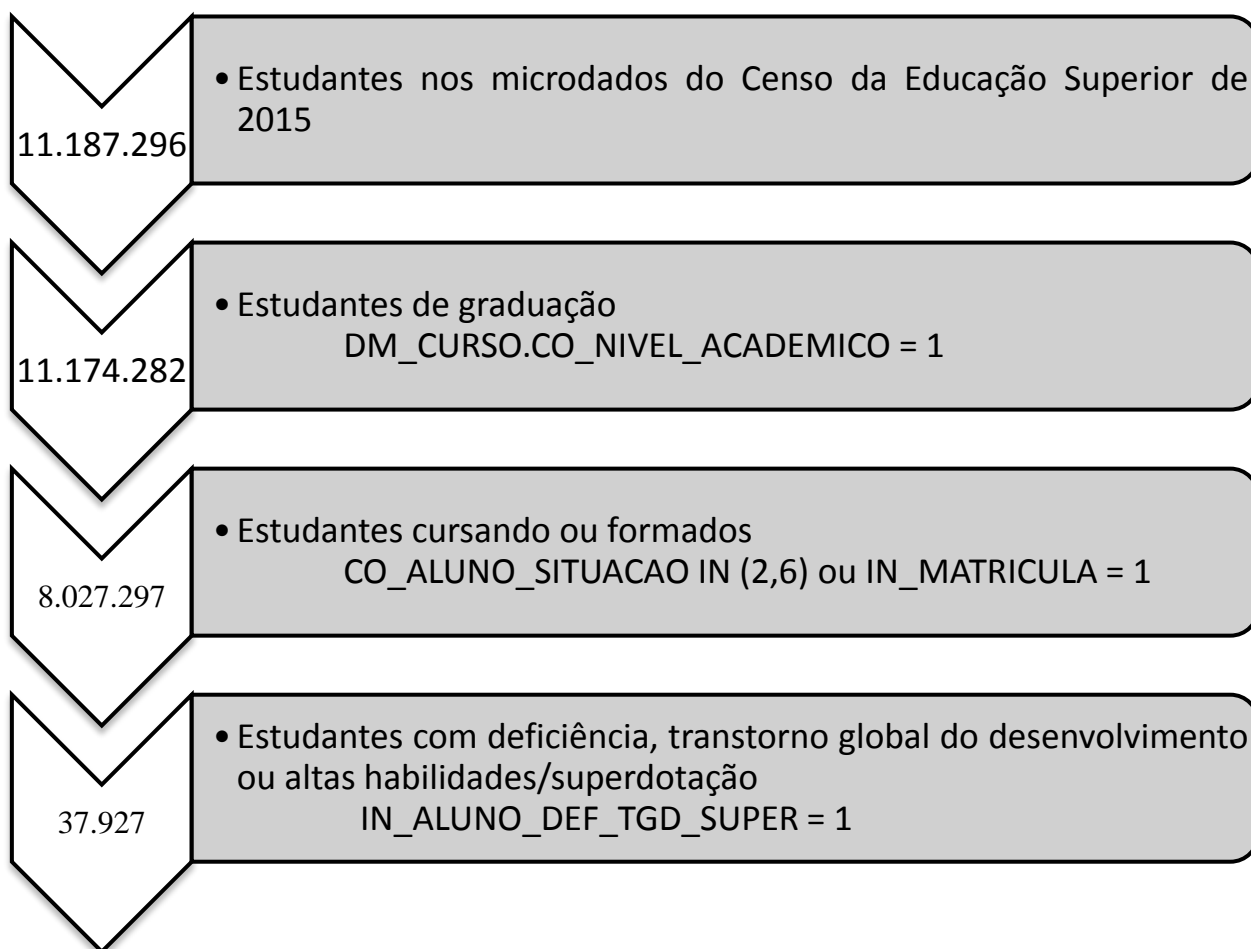
- a) Ter vínculo com a IES de cursando ou formado;
- b) Cursar graduação;
- c) Estar devidamente contabilizado no Censo da Educação Superior de 2015.

Critérios de Exclusão

- a) Estar em situação de matrícula trancada, desvinculado do curso, transferido para outro curso da mesma IES ou falecido;
- b) Realizar curso sequencial de formação específica;

Figura 11 - Fluxograma na seleção dos filtros empregados

⁶⁰ (IN_ALUNO_DEF_TGD_SUPER).



Fonte: Elaborada pelo autor com dados de Inep (2015).

5.5 Análise e interpretação dos dados

O grande volume de informações analisadas neste trabalho necessitou de ferramentas não triviais para sistematização dos resultados, visto que caracterizam uma área de análise Estatística de dados conhecida como *big data*⁶¹, que demandou conhecimentos sobre programação e métodos estatísticos aplicados.

As informações foram estruturadas de duas formas, com intuito de sumarizar os resultados: tabelas com medidas descritivas e gráficos, a fim de analisar todo o contingente de PAEE na Educação Superior, além de compararmos, em todas as tabelas, os alunos PAEE com as matrículas no geral. Esse procedimento nos ajuda a entender de forma mais concisa um panorama da Educação Superior voltada para nosso objeto de pesquisa, qual seja, mapear a condição do PAEE nesse contexto.

⁶¹ *Big data* é um termo que descreve o grande volume de dados.

As tabelas foram estruturadas, em sua maioria, com as informações das matrículas no geral e do PAEE, por estados da federação brasileira. Procuramos, na maioria das tabelas, colocar o percentual na coluna e logo abaixo, na linha. O primeiro refere-se ao percentual correspondente à soma de 100% na coluna, ou seja, apresenta informações concernentes ao representativo do estado em relação às matrículas no geral. O segundo corresponde à soma de 100% na linha, mostrando informações sobre o estado e a sua correspondência em relação às suas próprias matrículas. Dessa forma, estruturadas as planilhas, conseguimos identificar o quanto aquele percentual representa no Brasil em relação ao total de matrículas (coluna) e quanto representa uma determinada variável, em um determinado estado (linha).

Figura 12 - Leitura das tabelas

Tabela 2 – Cor/Raça dos estudantes PAEE e matrículas no geral

Siglas dos Estados	PAEE					Geral				
	Branco	Preto	Pardo	Amar	Indig	Branco	Preto	Pardo	Amar	Indig
Brasil	14.909	4.254	9.650	705	289	2.903.256	429.632	1.743.002	116.036	32.147
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	39,31%	11,22%	25,44%	1,86%	0,76%	36,17%	5,35%	21,71%	1,45%	0,4%

A primeira linha refere-se ao número de matrículas naquele determinado eixo (absoluto)
 A segunda linha refere-se ao percentual na coluna
 A terceira linha refere-se ao percentual na linha

Fonte: Elaborada pelo autor com dados de Inep (2015).

Por exemplo, na Figura 12, há 14.909 matrículas de estudantes PAEE de cor branca no Brasil, o que representa 100% na coluna. Na linha, esses estudantes representam 39,91% do total, e os outros 60,69% são de estudantes PAEE de cor preta, amarela, indígena, parda e aqueles dos quais o Censo de 2015 não dispõe de informação ou que o estudante não quis declarar-se nesse item (essas duas últimas categorias serão esclarecidas adiante).

Para analisar esses dados e chegar a resultados satisfatórios e condizentes com o objetivo da pesquisa, foi necessário utilizar técnicas de manipulação e refinamento de base de dados, visando à organização da informação para posterior análise; técnicas de diminuição da dimensão das informações, como análise de cluster (AC) e análise de correspondência múltipla (ACM), que também possibilitam entender as inter-relações das variáveis.

A AC é uma técnica multivariada que utiliza algoritmos computacionais para reunir em grupos dados relacionados entre si (ou similares) e separando tais grupos segundo suas distâncias (ou dissimilaridades). Esse tipo de procedimento não é um teste estatístico, pois não parte de uma hipótese *a priori*; e, se ela existe, deve ser ignorada. De fato, a análise de cluster situa-se na fase em que a pesquisa ainda é exploratória e buscamos compreender como os dados se agrupam. Há dois métodos gerais de AC, um por agrupamento hierárquico e outro por

agrupamento não hierárquico (JOHNSON; WICHERN, 2008). Na presente tese, nos valem do agrupamento hierárquico e não hierárquico.

a) Agrupamento (clustering) hierárquico

Esse método agrupa objetos em grupos cada vez maiores, segundo o aumento da dissimilaridade (distância) entre eles. Isso resulta em uma “árvore hierárquica” ou dendograma. Um dendograma é um meio prático de sumarizar um padrão de agrupamento. Este começa com todos os indivíduos separados (“folhas”) fundindo-se progressivamente em pares (“folhas, ramos, galhos, tronco”) até chegar a uma única “raiz”. Observa-se, nesse agrupamento, a ordem dos indivíduos mostrada no dendograma e a ordem na qual os grupos entram no agrupamento: os objetos mais similares vão se agrupando primeiro e os menos similares, no final, até todos eles estarem ligados. O resultado mostra uma aglomeração (clusters) de objetos similares formando ramos distintos na árvore hierárquica, podendo ser interpretados (JOHNSON; WICHERN, 2008).

A dissimilaridade é medida em *distância*. Quanto mais distantes os objetos entre si, mais dissimilares eles são. À medida que os objetos se distanciam, os que compartilham posições muito próximas formam clusters⁶² determinados por um método para agrupá-los hierarquicamente. Isso constitui na regra de *amalgamação* ou *ligação*. O algoritmo utilizado nesse caso é o de Ward, método que usa uma abordagem de análise de variância para avaliar as distâncias entre clusters. Isto é, minimiza a soma dos quadrados de quaisquer dois clusters (hipotéticos) que possam ser formados em cada etapa. Em um segundo momento, foi realizado o cluster não hierárquico utilizando o método k-means, tomando o resultado do método Ward como ponto de partida (JOHNSON; WICHERN, 2008).

b) Agrupamento não hierárquico (*k-means clustering*)

Esse método é diferente do método de Ward e baseia-se numa hipótese formulada previamente sobre o número (k) de clusters nos casos ou variáveis. Pode-se, analogamente, explicar esse método como uma otimização da alocação dos grupos, pois, partindo-se da quantidade de grupos que deve ser formada, esse teste funciona como uma espécie de “análise de variância reversa”, partindo de k clusters randômicos e, então, movendo os objetos, com o objetivo de minimizar a variabilidade dentro dos clusters, ao mesmo tempo que a maximiza entre eles. Todas as análises foram feitas com o auxílio do software R (JOHNSON; WICHERN, 2008).

⁶² Do inglês *cluster* : grupo, aglomerado.

Valemo-nos, também, da ACM, que é uma técnica de análise exploratória, realizada com o intuito de descrever e analisar tabelas de múltiplas entradas, levando em consideração algumas medidas de correspondência entre linhas e colunas. A ACM converte uma matriz de dados não negativos em um tipo particular de representação gráfica, em que as linhas e colunas da matriz são simultaneamente representadas em dimensão reduzida, isto é, por pontos no gráfico. Esse método permite estudar as relações e semelhanças existentes entre um conjunto de dados de forma multivariada, ou seja, entre todas as variáveis conjuntamente, permitindo, assim, mostrar relações que não seriam detectadas em comparações aos pares (GREENACRE, 2007).

Em todas as análises utilizou-se um nível de significância de 5% e o software SAS ® (Versão 9.2); para a ACM utilizou-se o software R (Versão 3.3.1) e seu pacote de comandos CA (*Correspondence Analysis*) (NENADIC; GREENACRE, 2007).

5.6 Materiais e equipamentos

No desenvolvimento da presente pesquisa, foi utilizado um computador de alto desempenho para a obtenção e análise dos dados e uma impressora multifuncional (para melhor visualizar dos dados de forma impressa). Além disso, usaram-se o software estatístico SAS ® (versão 9.2), o software R (versão 3.5) e o Microsoft® Office Excel.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES: O QUE SE PODE DEPREENDER DOS DADOS DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR/INEP SOBRE OS ESTUDANTES PAEE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Nesta etapa, objetivamos apresentar um panorama da Educação Superior para os estudantes PAEE, com base nos microdados disponibilizados pelo Censo de 2015. As informações disponíveis dão uma visão geral – uma representação estática e transversal – da Educação Superior no ano de 2015 e permitem algumas análises, ainda que, em certos aspectos, parciais, mas fundamentadas em dados oficiais e, portanto, reconhecidos pela comunidade acadêmica/científica.

No que tange à marcação sobre ter (“sim”), não ter (“não”) ou não saber da existência de alguma deficiência, transtorno global de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, os que não tinham nenhuma dessas características totalizavam 90,63% (7.275.478) das matrículas; os que possuíam algumas das características elencadas (PAEE) somavam 0,47% (37.927). As IES que não dispõem de tal informação correspondem a 8,89% das matrículas (713.892), percentual alto, permitindo supor que informações mais precisas poderiam desenhar um cenário diferente. Portanto, nosso objeto de análise são as 37.927 matrículas que marcaram a opção “sim”.

6.1 Panorama dos estudantes PAEE e não PAEE: análise descritiva

Com base no exame dos dados presentes no Censo da Educação Superior (INEP, 2015b), realizamos uma análise descritiva das principais informações contidas nas tabelas apresentadas, a fim de mapear os estudantes PAEE contabilizados no censo. Para tal, fizemos uso também de gráficos e figuras que nos ajudaram a melhor compreender a situação estudada na presente tese.

6.1.1 Dados gerais e dos estudantes PAEE no Censo da Educação Superior de 2015: perfil dos estudantes

Nesta etapa, as descrições estão centradas nos estudantes PAEE em comparação aos estudantes no geral e, no item 6.1.2, realizamos a descrição das características das IES e dos seus cursos. Na etapa descritiva das tabelas, focamos nos dados que divergem dos dados dos estudantes PAEE, ora em comparação às matrículas no geral, ora em comparação ao percentual na linha, bem como divergências presentes entre regiões e estados brasileiros, para, assim, visualizar possíveis discrepâncias entre os dados, que podem ser importantes indicativos na construção ou revisão das políticas públicas.

A opção por apresentar no corpo do texto as tabelas com os dados relativos às regiões brasileiras e no apêndice apresentar as tabelas com dados relativos a cada um dos estados brasileiros⁶³ deve-se a uma escolha metodológica para a construção do texto, permitindo minimizar espaço para um melhor debate e visualização dos resultados.

Tabela 7- Número de Matrículas de estudantes PAEE e matrículas no geral

Brasil e Regiões	PAEE			Geral		População
	Matrículas	Matrículas Porcentagem na coluna	Matrículas Porcentagem em comparação as matrículas no geral	Matrículas na Ed. Superior	Matrículas porcentagem na coluna	Distribuição da população brasileira*
Brasil	37.927 [†]	100,00%	0,47%	8.027.297	100,00%	100%
Norte	2.949	7,78%	0,46%	647.609	8,07%	8,32%
Nordeste	11.751	30,98%	0,69%	1.694.680	21,11%	27,83%
Sudeste	12.928	34,09%	0,36%	3.618.711	45,08%	42,13%
Sul	6.501	17,14%	0,50%	1.311.201	16,33%	14,36%
Centro-Oeste	3.798	10,01%	0,50%	755.096	9,41%	7,37%

* IBGE, 2010

[†] Esses estudantes representam 0,47% das matrículas. No entanto, ainda há 8,89% de estudantes de cujas informações as IES não dispõem (se o estudante é ou não PAEE). Destaca-se que 90,63% dos estudantes brasileiros não são PAEE.

Fonte: Elaborada pelo autor com dados de Inep (2015).

A Tabela 7 nos dá uma ampla visão das matrículas dos estudantes PAEE e das matrículas no geral⁶⁴, apontando números e percentuais da realidade brasileira, o que nos permite compreender a situação educacional desse público nesse nível de ensino.

A Educação Superior visa, por vezes, o atendimento das demandas mercadológicas: nacional e internacional. Desse modo, “os esforços investidos no Ensino Superior estão direcionados para o atendimento da competitividade econômica, gerados pela globalização e, assim, a razão de ser dos indivíduos é servir a esses anseios” (ROCHA, 2015, p. 15). Nesse contexto, fica evidente que onde há mais demandas de emprego e atendimento ao mercado econômico, há também mais vagas para a Educação Superior, geralmente nas regiões mais povoadas.

⁶³ As tabelas com dados relativos aos estados estão no apêndice, numeradas da seguinte forma: Apêndice A, tabela 01, referindo-se à tabela de número 1 do apêndice A.

⁶⁴ Ao referir-me às matrículas no geral, ora elas relacionam-se às matrículas de todos os estudantes matriculados na Educação Superior (8.027.297), ora me refiro à população universitária do estado ou região brasileira em questão.

A região mais populosa do Brasil é a Sudeste, na qual se concentram 42,13% da população brasileira, responsável por 45,08% de todas as matrículas na Educação Superior. A região com menor taxa populacional é a Centro-Oeste, no entanto, ela representa 9,41% das matrículas nas IES, maior percentual do que o registrado na região Norte: 8,07%. A maior concentração, em termos quantitativos (na coluna) de estudantes PAEE está nas regiões Sudeste (34,09%) e Nordeste (30,98%), as quais, juntas, representam mais de 65% de todo o PAEE brasileiro. Os menores quantitativos são encontrados nas regiões Norte (7,78%) e Centro-Oeste (10,01%).

Como o estado mais populoso brasileiro, habitado por 21,63% (IBGE, 2010) da população nacional, São Paulo é também o estado com maior representatividade na Educação Superior, sendo responsável por 24,69% de todas as matrículas em 2015 nas IES e também o mais representativo para os estudantes PAEE: 19,82%. O estado de Roraima é o menos populoso do país (0,24% da população no geral) e, também, o estado com menor representatividade na Educação Superior geral: 0,34%. Já em relação aos estudantes PAEE, o estado com menor representatividade, no geral, para esse público, é o Amapá (0,48%) e, em segundo, Roraima (0,52%).

Analisando a representatividade dos estudantes PAEE na Educação Superior, que consiste de 0,47% em relação aos 8.027.297 de estudantes das IES, certamente essa porcentagem é muito baixa para uma população estimada em 8,1% de pessoas com deficiência no Brasil⁶⁵ (IBGE, 2010). Examinando as regiões brasileiras, foi possível identificar que algumas destacam-se positivamente (em comparação às matrículas no geral) pela representatividade de estudantes PAEE acima da média nacional. São elas: Nordeste (0,69%), Sul (0,5%) e Centro-Oeste (0,5%). Os estados com maior destaque são (Apêndice A, tabela 25): Ceará: (1,79%), Paraíba (1,47%) e Piauí (0,82%), todos com índices de estudantes PAEE acima da média nacional (0,47%). As regiões com menores percentuais são: Norte (0,46%) e Sudeste (0,36%) e, nos estados, os menores percentuais são encontrados em Pernambuco (0,21%), Amazonas (0,28%) e Bahia (0,29%).

Verifica-se grande discrepância nos estados da região Nordeste, pois é a segunda região com maior percentual de estudantes PAEE do Brasil, no entanto, é a região com o estado com o maior (1,79%) e o menor (0,21%) índice do Brasil de estudantes PAEE. Fica nítido, portanto,

⁶⁵ Como apontando anteriormente, na seção sobre o IBGE, pelos seus critérios, somente há informações sobre a população com deficiência. O Censo, além desse público, também conta estudantes com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

que há uma distribuição irregular entre os estados brasileiros, no que diz respeito às matrículas dos estudantes PAEE.

A região Nordeste representa 21,11% de todas as matrículas no Brasil, e os estudantes PAEE na Educação Superior atingem cerca de 31%. A região Sudeste é responsável por 45,08% da Educação Superior brasileira, e os estudantes PAEE representam, na coluna, 34,09%. Tais dados chamam a atenção, pois, apesar do grande quantitativo de pessoas e possibilidades da região Sudeste, ela tem percentuais menores de PAEE nas IES que a região Nordeste, o que mostra que essa última, em relação às matrículas desse público, tem realizado um trabalho mais atento às diferenças destes para seu ingresso nas IES.

Em relação aos estudantes PAEE, o estado com maior representatividade é o estado de São Paulo (19,82%), seguido do Ceará⁶⁶, com 12,99%. O Ceará, ainda que em termos da população geral seja o 8º mais populoso do país, com 4,43% da população brasileira (IBGE, 2010); no que se refere às matrículas no geral de estudantes universitários, tem um percentual de 3,42% em relação aos estudantes brasileiros. Portanto, considerando que o Ceará tem sua população universitária no geral de 3,42% e os estudantes PAEE são 12,99%, esse estado tem quatro vezes mais estudantes PAEE que a população universitária no geral (APÊNDICE A, tabela 25).

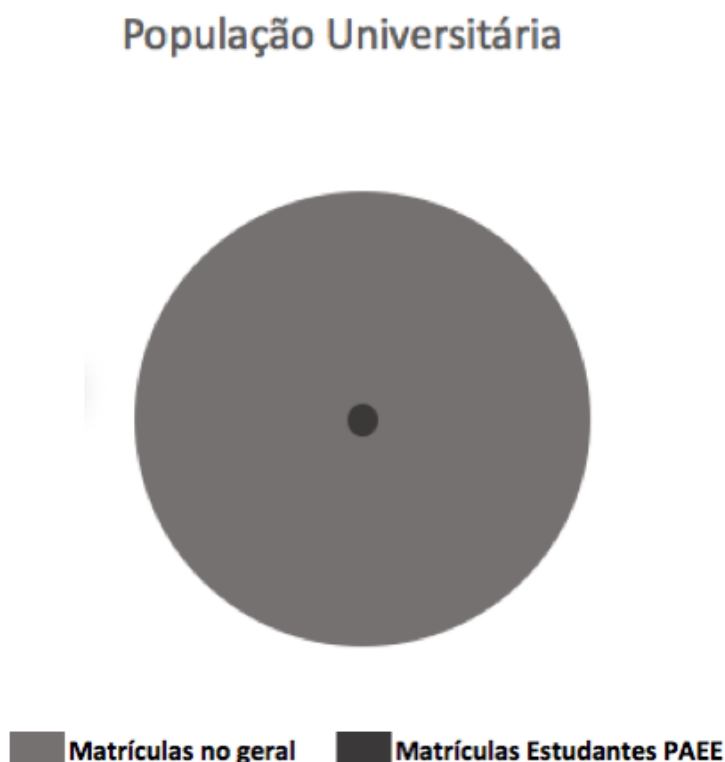
Outro estado que nos chamou a atenção foi a Paraíba, no qual os estudantes da Educação Superior representam 1,47% do total de matrículas, no geral. Já os estudantes PAEE representam 5,97% de todas as matrículas de estudantes PAEE do Brasil (INEP, 2015b). O estado com a menor proporcionalidade, comparando a sua população universitária no geral e os estudantes PAEE, é o Pernambuco, já que, no cenário nacional, esse estado representa 3,29% da população universitária, enquanto os estudantes PAEE representam apenas 1,43% (APÊNDICE A, tabela 25).

⁶⁶ O Ceará se destaca em vários quesitos que ainda serão apresentados e, por essa razão, nos chamou a atenção e nos fez pesquisar a grande quantidade de estudantes PAEE em suas IES. Destaca-se, como IES com o maior PAEE, a Universidade Federal do Ceará (UFC), que tinha 3.971 estudantes PAEE, em 2015. No entanto, no seu censo interno (<http://www.acessibilidade.ufc.br/quem-sao-as- pessoas-com-deficiencia/>) publicado em sua página, há o registro, em 2015, de 23 estudantes com deficiência visual, 34 estudantes com deficiência auditiva, um estudante com deficiência múltipla e 12 estudantes com deficiência física, o que corresponde 1,76% do total declarado no Censo para o Inep. A UFC foi notificada pelo Inep, quando da verificação da consistência dos dados. No entanto, a instituição confirmou tal situação, argumentando ter construído as informações divulgadas com base na informação autodeclarada pelos estudantes, já que uma “lista de alunos deficientes dos cursos cujo percentual destes é maior que 5% (considerados apenas cursos com, pelo menos, cinco alunos deficientes)” (INEP, 2015b) é gerada na produção do módulo de consistência pelo Inep e IES notificada para fazer ajustes, caso seja necessário. A UFC, porém, declarou-os como verdadeiros e passam, então, a compor as estatísticas oficiais brasileiras da Educação Superior (INEP, 2015b). Acreditamos, assim, que pode haver inconsistências entre as informações fornecidas pela IES para o Censo e os censos internos realizados via núcleos de acessibilidade.

A Educação Superior brasileira tem se constituído basicamente onde há maior concentração de pessoas, a fim de atender as demandas locais, como já mencionado. Tal distribuição tem se portado de maneira mais ou menos linear, com exceções. Por exemplo, o Distrito Federal tem população representativa de 1,35% da população brasileira (IBGE, 2010) e atende, na Educação Superior, 2,75% da população universitária brasileira. O Maranhão, por sua vez, tem 3,45% da população no geral, e seus estudantes universitários são 1,86% dos estudantes brasileiros. Isso permite compreender que a distribuição das vagas ofertadas nas IES é desigual e muitas vezes atendem a diferentes interesses e situações.

As distorções para os estudantes PAEE têm ocorrido basicamente da mesma forma (quando analisados com relação à proporcionalidade da população no geral), para a maioria dos estados e regiões brasileiras. Exceção se faz para o estado da Paraíba, como já mencionado, com população três vezes maior de estudantes PAEE do que sua população universitária (em termos percentuais), e para o Pernambuco, com quase duas vezes e meia menos estudantes PAEE que a população universitária no geral. No entanto, o que fica mais evidente é o baixo ingresso de estudantes PAEE na Educação Superior no Brasil (0,47%).

Figura 13 - Comparação dos estudantes PAEE e matrículas no geral – Educação Superior – Brasil – 2015



Comparado a um prédio de 100 andares, os estudantes PAEE, em 2015, na Educação Superior, preencheriam apenas a metade de um único andar desse grande prédio. Esse fato mostra grande disparidade, já que os dados do IBGE (2010) indicavam haver 8,1% de pessoas com deficiência na população brasileira. Após análise da Tabela 7, foi possível identificar que ainda estamos distantes de um efetivo ingresso dos estudantes PAEE.

Tabela 8 – Cor ou raça dos estudantes PAEE e matrículas no geral – Brasil - 2015

Brasil e Regiões	PAEE***					Geral				
	Branco	Preto	Pardo	Amar	Indig	Branco	Preto	Pardo	Amar	Indig*
Brasil	14.909	4.254	9.650	705	289	2.903.256	429.632	1.743.002	116.036	32.147
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	39,31%	11,22%	25,44%	1,86%	0,76%	36,17%	5,35%	21,71%	1,45%	0,4%
Norte	334	163	1.699	40	9	86.306	28.229	276.234	11.707	8.315
	2,24%	3,83%	17,6%	5,67%	3,11%	2,97%	6,57%	15,85%	10,09%	25,87%
	11,33%	5,53%	57,61%	1,36%	0,31%	13,33%	4,36%	42,65%	1,81%	1,28%
Nordeste**	3.135	2.645	3.489	174	184	312.159	122.142	517.442	23.374	9.307
	21,02%	62,17%	36,15%	24,68%	63,66%	10,75%	28,43%	29,69%	20,14%	28,95%
	26,68%	22,51%	29,69%	1,48%	1,57%	18,42%	7,21%	30,53%	1,38%	0,55%
Sudeste	5760	934	2.647	272	62	1.500.784	202.345	637.358	55.989	9.272
	38,63%	21,96%	27,43%	38,58%	21,45%	51,69%	47,1%	36,57%	48,25%	28,84%
	44,55%	7,22%	20,47%	2,1%	0,48%	41,47%	5,59%	17,61%	1,55%	0,26%
Sul	4416	247	583	126	19	783.649	31.725	89.075	10.053	1.974
	29,62%	5,8%	6,04%	17,87%	6,57%	26,99%	7,38%	5,11%	8,66%	6,14%
	67,93%	3,8%	8,97%	1,94%	0,29%	59,77%	2,42%	6,79%	0,77%	0,15%
Centro-Oeste	1264	265	1232	93	15	220.358	45.191	222.893	14.913	3.279
	8,48%	6,22%	12,76%	13,19%	5,19%	7,59%	10,52%	12,79%	12,85%	10,2%
	33,28%	6,98%	32,44%	2,45%	0,39%	29,18%	5,98%	29,52%	1,97%	0,43%

* Há ainda os que não declararam sua cor ou raça: 2.412.449 (30,05%) e aqueles sobre os quais o censo não dispõe de tal informação: 390.775 (4,85%), sendo estes “desconsiderados” da planilha (não havendo uma coluna para eles). No entanto, são devidamente contados no cálculo das porcentagens quanto aos percentuais da linha.

** No estado de Sergipe, há 52,25% de pessoas que não declaram sua cor ou raça

*** Dos estudantes PAEE, os que não declararam sua cor ou raça foram 7.263 (19,15%), e aqueles estudantes sobre os quais o censo não dispõe de tal informação somam 857 (2,26%).

Fonte: Elaborada pelo autor com dados de Inep (2015).

A classificação de cor ou raça tem uma carga de subjetividade grande, o branco, por exemplo, em um determinado estado, pode ser considerado pardo em outros estados. Além disso, verificam-se diferenças quando a pessoa se autodeclara e quando outra pessoa a declara (heteroatribuição). Há estudos que mostram evidências de diferença estatística entre as atribuições. Segundo Osorio (2003, p. 13), “No fundo, a opção pela autoatribuição ou pela heteroatribuição de pertença racial é uma escolha entre subjetividades: a do próprio sujeito da classificação ou a do observador externo”. Em ambos os casos, a subjetividade de se declarar (ou ser declarado por alguém) é fator complexo e resulta de dimensões históricas, culturais, educacionais, econômicas e de gênero. Na autodeclaração, o sujeito é dono de sua narrativa,

sua própria história; e, na heterodeclaração, o outro fala do que vê – e pode nada saber da história do sujeito. Regueira afirma que:

A classificação de cor na sociedade brasileira, por força da miscigenação, torna-se difícil, mesmo para o etnólogo ou antropólogo. A exata classificação dependeria de exames morfológicos que o leigo não poderia proceder. Até mesmo com relação aos amarelos, é difícil caracterizar o indivíduo como amarelo apenas em função de certos traços morfológicos, os quais permanecem até a 3ª e 4ª gerações, mesmo quando há cruzamentos. Com relação ao branco, preto e pardo a dificuldade é ainda maior, pois o julgamento do pesquisador está relacionado com a “cultura” regional. Possivelmente o indivíduo considerado como pardo no Rio Grande do Sul seria considerado branco na Bahia (REGUEIRA, 2004, p. 79).

A declaração da cor ou raça não está somente ligada à cor da pele, mas a fatores sociais, culturais e econômicos. Por essa razão, a autodeclaração seria mais adequada, já que “impede que imposições sobre decisões raciais sejam feitas orientadas por pensamentos baseados em preconceitos [...]” (PANIZZ, 2016, s/p). Para além disso, “aparentemente, a auto-atribuição parece engendrar uma distribuição de cor mais acurada do que a heteroatribuição, embora os resultados desta não desautorizem seu uso” (OSORIO, 2003, p. 16). Pelas razões apresentadas, o Brasil tem adotado em seus censos a autodeclaração, como uma opção mais “segura”.

Quando consultamos o IBGE, mais especificamente o Manual de Classificação e Identidades (2013), é possível constatar que:

No sistema classificatório do IBGE, são empregados simultaneamente os métodos da auto e da heteroatribuição, pois, nos levantamentos domiciliares, não necessariamente todas as pessoas do domicílio são entrevistadas – algumas por estarem ausentes no momento da visita, outras por incapacidade, como as crianças. As informações sobre essas pessoas são prestadas por outro morador. Mas como não há, regularmente, informações sobre quem respondeu a questão, não é possível distinguir diretamente o grupo das pessoas que declararam sua cor do grupo das que tiveram sua cor apontada por outro morador. As instruções do entrevistador ensinam a colher a informação sem intervir ou influenciar a escolha do entrevistado (PETRUCCELLI; SABOIA, 2013, p. 92).

Para o IBGE, a heteroatribuição é efetuada sempre por alguém próximo ao sujeito da classificação, portanto, os erros diminuem e convergem com a autoatribuição. Além disso, o IBGE ressalta que “Para todos os efeitos, embora o sistema seja misto, na exposição a seguir considerar-se-á que o método de identificação nas pesquisas domiciliares do IBGE é a **autoatribuição**, para distingui-lo da atribuição feita pelo entrevistador” (p. 92, grifo nosso).

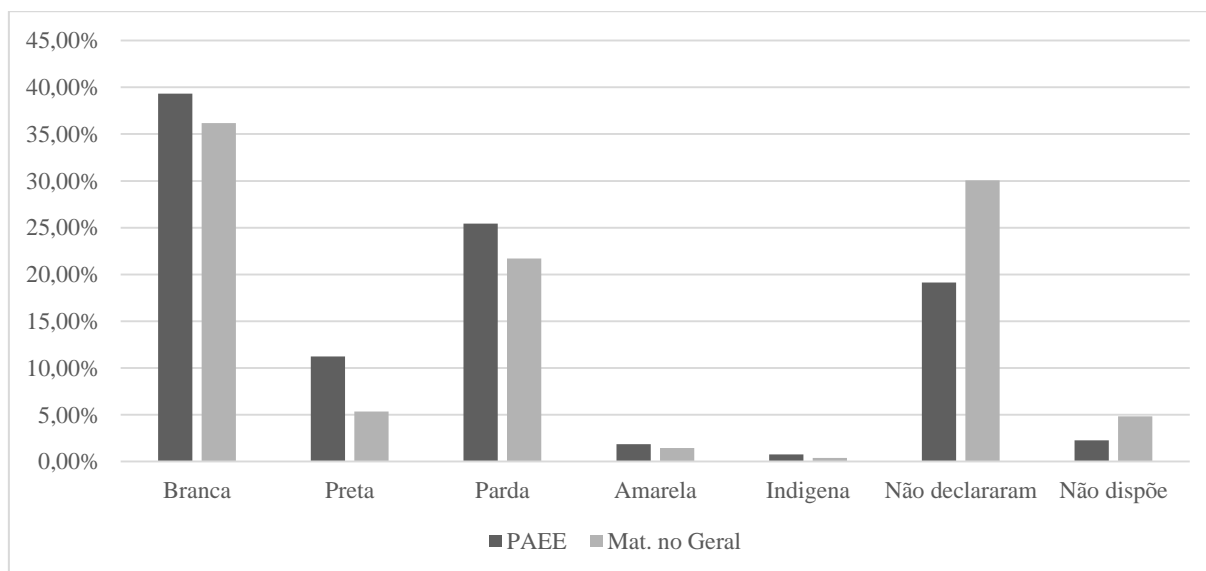
Ainda nesse contexto, o IBGE (2013) alerta que “Embora existam recomendações internacionais no sentido de se adotar sempre a autoatribuição em pesquisas ou registros que captam a raça ou a etnia, ou outras características correlatas à identidade dos indivíduos, há

uma extensa discussão sobre se este método de identificação seria adequado ao Brasil” (p. 93). Assim, tanto no IBGE, como no Censo da Educação Superior, a opção tem sido a autoatribuição – com ressalvas, pelo IBGE, e exclusivamente, no Censo, que determina quanto à questão sobre cor ou raça:

[...] característica declarada pelo aluno de acordo com as seguintes opções: branca, preta, amarela, parda, indígena, aluno não quis declarar cor ou raça. Só devem ser informados como “não quis declarar cor ou raça” aqueles alunos que foram expressamente consultados sobre sua declaração e optaram por não informar (INEP, 2015b, p. 39).

Nesse contexto, há um número relativamente alto de pessoas que não declararam sua cor ou raça no Censo da Educação Superior (30,05%) ou que as IES não disponibilizaram tais informações (4,85%), talvez pelo fato de somente ser valorizada a autoatribuição, em detrimento da heteroatribuição. De toda forma, 65,07% foram os que se autodeclararam no tocante ao quesito cor ou raça. Essa questão é bastante evidente no Sergipe, por exemplo, em que mais de 50% dos seus alunos não tiveram sua cor ou raça identificada, ou a IES em que o aluno estuda não dispunha de tal informação, indicando, assim, que as informações disponíveis no âmbito deste estado podem não refletir a realidade total dos estudantes. O Gráfico 5 ilustra como estão distribuídos os estudantes por cor ou raça no Brasil.

Gráfico 5 - Cor ou raça dos estudantes da Educação Superior: geral e PAEE – Brasil – 2015



Fonte: Elaborado pelo autor com dados de Inep (2015)

Ressalte-se ainda que a população que não declarou sua cor ou raça para o IBGE (2010) é de apenas 0,02%, realidade bem distinta do Censo da Educação Superior (2015), no qual

30,05% dos estudantes no geral não fizeram tal declaração e 4,85% das IES não dispõem dessa informação, o que fragiliza a realização de comparações precisas. Esses índices permitem-nos, contudo, refletir sobre os números de que dispomos. O Censo do IBGE, por ir até a casa do entrevistado e realizar a coleta do dado de forma presencial, cujas informações são colhidas e registradas pelo próprio entrevistador, tem maior eficácia na coleta da informação do que o Censo da Educação Superior. As IES vêm coletando seus dados por questionários, de forma online ou física/autopreenchimento. Assim, os estudantes têm que preenchê-los, o que parece pouco atrativo, além de impossibilitar a heteroatribuição pelas IES. As formas de coletas/instrumentos são distintas, mas há que se considerar que o investimento de recursos do IBGE é muito superior ao dos censos educacionais, o que pode influenciar e levar à falta de informações ou a informações inconsistentes – relativas a alguns aspectos – nos dados das IES.

Segundo o IBGE (2010)⁶⁷, 47,51% da população brasileira se constitui de brancos. Já na Educação Superior, essa população representa 36,17% no geral. Esses números mostram que há uma diferença de 23,87% entre os dados apresentados pelo IBGE (2010) e os dados do Censo da Educação Superior de 2015. A cor preta, na população brasileira, é representada por 7,52% dos habitantes, e, na Educação Superior, por 5,35% no geral (diferença percentual de 28,86% entre os dados apresentados pelo IBGE (2010) e os do Censo da Educação Superior de 2015). A cor parda é a segunda mais representativa da população brasileira, somando 43,42% de sujeitos. Nas IES, os estudantes pardos representam 21,71% no geral (diferença de 50% entre o que se apresenta no IBGE (2010) e o que mostra o Censo da Educação Superior de 2015). Os indígenas representam no Brasil 0,43% da população e, nas IES, cerca de 0,4% no geral (diferença de 6,9%), constituindo o menor percentual/distorção evidenciada entre os dados do IBGE (2010) e os do censo de Educação Superior de 2015. A cor amarela, na população brasileira, está representada por 1,1% da população e, nas IES, os estudantes somam 1,45% (diferença positiva de 31,82%), única cor ou raça no geral cuja porcentagem de pessoas nas IES é maior que a porcentagem de sua representação na população.

No que concerne à informação sobre cor ou raça dos estudantes PAEE, há certa linearidade quando comparada às matrículas no geral, no entanto, divergem dos dados relativos à população de cor preta, que, para o PAEE, é de 11,22% de estudantes dessa cor nas IES, superior à média nacional, que é de 7,52% (IBGE, 2010) e à média de estudantes universitários

⁶⁷ Investigou-se a cor ou raça declarada pela pessoa, com as seguintes opções de resposta: Branca - para a pessoa que se declarou branca; Preta - para a pessoa que se declarou preta; Amarela - para a pessoa que se declarou de cor amarela (de origem oriental: japonesa, chinesa, coreana etc.); Parda - para a pessoa que se declarou parda; ou Indígena - para a pessoa que se declarou indígena ou índia. Esta classificação se aplicou tanto aos indígenas que vivem em terras indígenas como aos que vivem fora delas (IBGE, 2013, p. 319).

de cor preta no geral: 5,35% (INEP, 2015b). Outro dado relevante é o percentual da população indígena PAEE nas IES, que é de 0,76%; no geral, temos 0,4% das matrículas dessa cor ou raça nas IES brasileiras.

Com a política de reserva de vagas raciais – Lei 12.711/2012 (BRASIL, 2012b), alterada pela Lei 13.409/2016 (BRASIL, 2016), que insere a pessoa com deficiência também nas cotas –, esse público tem tido garantidas as políticas de ingresso às IES. Essa “sobreposição” estaria favorecendo um maior acesso dos estudantes com deficiência pretos ou pardos? Os números mostram uma tendência em favorecer grupos mais excluídos socialmente, indicando que ações desse tipo podem estar mudando o quadro de ingresso à Educação Superior, que se tem tornado cada vez mais heterogênea em sua constituição. Indicamos, assim, para uma melhor compreensão desse quesito, uma análise histórica desses grupos nas IES brasileiras.

A região com maior percentual de pessoas brancas é o Sul, onde 78,34% da população são da referida cor; já na Educação Superior, estes são 59,77% e PAEE, 67,93%. Nesse contexto, o estado do Rio Grande do Sul se destaca com grande percentual dessa cor ou raça para a população universitária PAEE: 73,37%, e as matrículas no geral: 65,31%. A população desse estado é composta por 83,22% de pessoas brancas (IBGE, 2010). A região com o menor percentual de brancos é o Norte, onde estes são 23,24% da população e tal situação apresenta-se da mesma forma na Educação Superior no geral: 13,33% e para o PAEE: 11,33%.

Vale destacar, aqui, alguns estados brasileiros que destoam das médias nacionais (APÊNDICE A, Tabela 26), ora pelo baixo percentual de determinada cor ou raça, ora por percentuais mais elevados. Exemplo disso é a cor branca. No estado de Roraima, essa categoria está representada por 8,88% da população universitária e, para as pessoas PAEE, por 6,53%. Os maiores percentuais desse estado são da população de cor parda, em consonância com os dados do IBGE (2010), segundo os quais a cor branca, nesse estado, é representada por 20,9% e a cor parda, por 60,92% de sua população, o que mostra convergência entre os dados do IBGE (2010) e do Censo da Educação Superior de 2015.

De acordo com o IBGE (2010), a região com o maior percentual de pessoas de cor ou raça preta é Nordeste: 9,45%. Lá está o maior percentual de matrículas na Educação Superior dessa cor ou raça: 7,21% e PAEE: 22,51%, sendo este último percentual, bastante acima da média e motivo para futuras investigações. O menor percentual é registrado pelo IBGE (2010) na região Sul: 4%, bem como é desta região o menor percentual de estudantes no geral de cor ou raça preta: 2,42% e PAEE: 3,8%, novamente havendo uma convergência dos dados.

Nos estados, a população universitária de cor preta tem no Maranhão o maior percentual no geral: 10,95% dos seus estudantes são pretos. Chama-nos a atenção o estado do Ceará, no

qual 42,05% dos estudantes PAEE são da cor preta e este estado é responsável por 48,71% das matrículas desse público no Brasil. Os menores percentuais dos estudantes PAEE de cor preta estão no Amazonas, onde, nas matrículas no geral, há 1,61% desse público, e 2,58% são estudantes PAEE pretos. Vale ressaltar que a população de cor preta no Ceará é de 4,56%, no Maranhão, 9,61%, e Amazonas, 4,09% (IBGE, 2010). Apesar de o Maranhão ter grandes percentuais de pessoas pretas e de o Amazonas ter baixos percentuais no Censo de Educação Superior de 2015, eles estão distribuídos de forma mais ou menos similar em relação aos dados coletados pelo IBGE (2010). No entanto, o que é mais discrepante é o estado do Ceará, no que tange aos estudantes PAEE: esse estado tem 10 vezes mais pessoas de cor preta em relação à população no geral (IBGE, 2010) em suas IES. Tal situação merece ser investigada e ser objeto de futuros trabalhos acadêmicos, que envolvam uma análise histórica mais ampla.

A cor parda é a segunda mais representativa na população brasileira, sendo a região Norte do país a que tem o maior percentual dessa cor ou raça: 67,19%. Na Educação Superior, os estudantes pardos nortistas, no geral, representam 42,65% e PAEE: 57,61%. Já o menor percentual é encontrado na região Sul: 16,7% (IBGE, 2010), na Educação Superior no geral: 6,79% e PAEE: 8,97%.

No estado do Amapá, por exemplo, mais da metade dos estudantes no geral das IES são pardos: 54,14% e o mesmo ocorre para os estudantes PAEE nesse estado, que representam 72,68% das matrículas. Já o estado com menos estudantes de cor parda nas IES é o Rio Grande do Sul, com 6,24% de estudantes PAEE e 5,08% no geral. A população parda brasileira, no Amapá, é representada por 65,68% e no Rio Grande do Sul por 10,64%. Há uma distribuição irregular da população parda no país, e o PAEE matriculado na Educação Superior, de modo geral, acompanha essa distribuição, ou tais irregularidades podem ser explicadas pelo viés da autoatribuição.

A cor amarela, apesar de pouco representativa na população em geral no país (1,1%), tem, na região Centro-Oeste o seu maior percentual da população brasileira: 1,48% (IBGE, 2010), bem como na Educação Superior no geral: 1,97%; já para os estudantes PAEE, o maior percentual é registrado na região Norte: 1,36%. A menor representação da cor amarela está na região Sul: 0,68% (IBGE, 2010), e são dessa região, também, os menores percentuais de estudantes na Educação Superior no geral: 0,77%.

Nos estados, é possível identificar no Paraná o maior percentual na Educação Superior para os estudantes amarelos PAEE: 3,84%. Em relação à população universitária no geral, o Pará tem 2,88% de seus estudantes da cor amarela. Os menores percentuais podem ser verificados para as pessoas PAEE no Piauí: 0,21% e, no geral dos estudantes universitários, no

Rio Grande do Sul: 0,35%. A população amarela em nosso país é fruto da imigração e está distribuída irregularmente pelo país.

A cor ou raça indígena tem maior concentração na região Norte: 1,92% (IBGE, 2010), bem como na Educação Superior no geral: 1,28%, no entanto, está na região Nordeste o maior percentual de PAEE indígena: 1,57%. O menor percentual na população brasileira está na região sudeste: 0,13% (IBGE, 2010) e, nessa região, também se encontram os menores percentuais da Educação Superior no geral: 0,15% e do PAEE: 0,29%.

Os estados com maiores percentuais representativos de indígenas em nosso país são: Pará, com 1,9% da população universitária e, em relação aos estudantes PAEE indígenas, o maior percentual é do Ceará: 3,02%. Os menores percentuais dessa população no geral foram encontrados no estado do Paraná: 0,13%. Em relação aos estudantes PAEE e indígenas, há alguns estados com percentuais nulos para esse público. São eles: Rondônia, Acre e Amapá, todos da região Norte. No entanto, esses estados têm, segundo o IBGE (2010), respectivamente, 1,1%, 2,14% e 1,1% de população indígena, porém, o PAEE indígena não aparece, sugerindo a ausência de políticas afirmativas voltadas para esse público ou as dificuldades que esses sujeitos têm para chegar a uma IES.

Desde 2012, a Lei 12.711/2012 conta com um percentual mínimo de vagas para os indígenas (assim como para pretos e pardos) nas IFES. Isso tem favorecido seu ingresso nas instituições, no entanto, indígenas com deficiência ainda são poucos, pois, como relata Bruno e Souza (2014):

As crianças indígenas com deficiência necessitam de medidas de proteção especiais, por se encontrarem em situação de vulnerabilidade social, ou com perspectivas de prejuízos maiores dos que já enfrentam em suas comunidades. Em alguns casos relatados neste estudo, crianças indígenas com deficiência são vítimas de dupla discriminação: alijada do convívio familiar e não ter as suas necessidades específicas decorrentes da condição de deficiência atendidas (p. 437).

Pelo exposto na citação, fica evidente que ser indígena e ter uma deficiência implica uma dupla luta pela sobrevivência, ficando a Educação Superior em um plano muitas vezes não tangível por esses sujeitos (BRUNO; SOUZA, 2014). Tal fato mostra a necessidade de haver um olhar ainda mais atento das políticas públicas para essa população em situação de vulnerabilidade social, também no plano educacional, já que, em alguns estados brasileiros, não há a presença desses sujeitos em suas IES.

Os estudantes brancos são os mais representativos, tanto das pessoas PAEE, quanto de forma geral, mesmo quando somamos pretos e pardos, que são conceitos que podem se confundir na autodeclaração. Pretos e pardos PAEE são, respectivamente, 36,66% e 27,06%,

no geral dos estudantes nas IES. Destaca-se que, no geral da população brasileira, pretos e pardos perfazem 50,94% (IBGE, 2010), o que mostra que há uma discrepância no ingresso desse público nas IES e confirma a diferença de acesso à Educação Superior que justificou a criação da política de reserva de vagas para esse grupo (Lei 12.711/2012). Esses dados poderiam ser diferentes, também, considerando que 34,9% das IES ou não dispõem dessa informação ou o estudante não declarou sua cor ou raça, o que poderia alterar um pouco a configuração dos dados.

Cita-se a importância da Lei 12.711/2012 (BRASIL, 2012b), que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, a fim de se garantir um percentual mais equitativo de pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas, e recentemente, as pessoas com deficiência – acréscimo realizado por meio da Lei 13.409/2016 (BRASIL, 2016) –, estudantes oriundos de escolas públicas e outros. A ausência de tal apoio legislativo a esse público certamente impactaria em maiores diferenças estatísticas do que as apresentadas anteriormente. De todo modo, dado o pouco tempo de vigência da referida lei (promulgada em agosto de 2012), os seus efeitos merecem ser mais bem investigados em séries históricas, por exemplo, para colaborar com a compreensão do acesso desse público às universidades brasileiras.

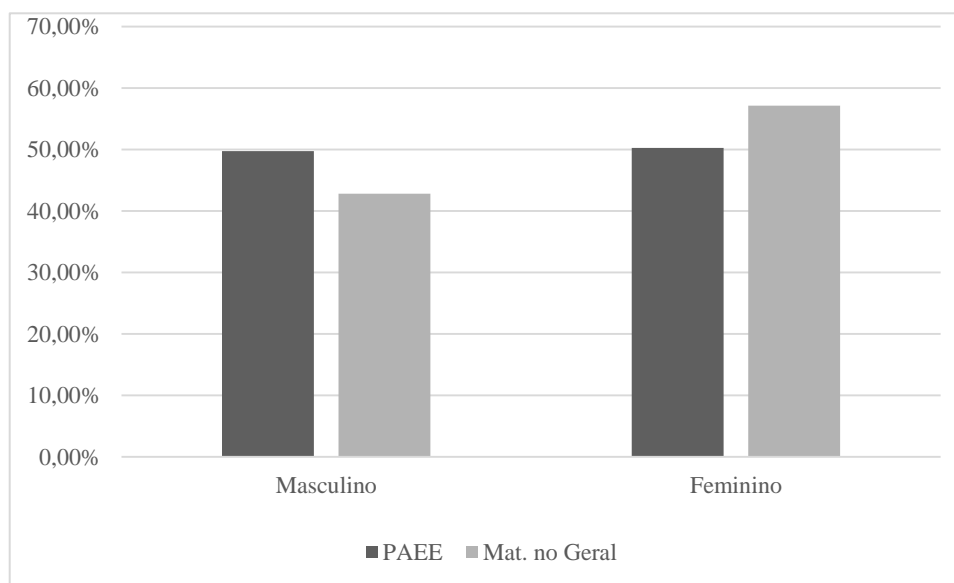
Tabela 9 - Sexo dos estudantes PAEE e matrículas no geral – Brasil – 2015

Brasil e Regiões	PAEE		Geral	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Brasil	18.857	19.070	3.438.629	4.588.668
	100%	100%	100%	100%
	49,72%	50,28%	42,84%	57,16%
Norte	1.425	1.524	262.489	385.120
	7,56%	7,99%	7,63%	8,39%
	48,32%	51,68%	40,53%	59,47%
Nordeste	6.018	5.733	704.624	990.056
	31,91%	30,06%	20,49%	21,58%
	51,21%	48,79%	41,58%	58,42%
Sudeste	6.502	6.426	1.585.219	2.033.492
	34,48%	33,7%	46,1%	44,32%
	50,29%	49,71%	43,81%	56,19%
Sul	3.165	3.336	571.621	739.580
	16,78%	17,49%	16,62%	16,12%
	48,68%	51,32%	43,6%	56,4%
Centro-Oeste	1.747	2.051	314.676	440.420
	9,26%	10,76%	9,15%	9,6%
	46%	54%	41,67%	58,33%

Fonte: Elaborada pelo autor com dados de Inep (2015).

No Brasil, de acordo com o IBGE (2010), 48,97% da população brasileira é composta por homens e 51,03% por mulheres, ou seja, há mais mulheres que homens, e essa tendência pode ser encontrada também na Educação Superior. Quando analisadas as matrículas no geral, há 57,16% de mulheres e 42,84% de homens, indicando uma feminilização nesse setor (BARRETO, 2016). O grupo de estudantes PAEE apresenta uma relação semelhante àquela da população brasileira em geral, com 49,72% de homens e 50,28% de mulheres. A esse respeito, Barreto (2014) esclarece:

Entre os/as estudantes concluintes, as mulheres também são maioria e, assim como na matrícula, elas são graduadas em maior número nas IES privadas, nas faculdades e nos centros universitários. Nas universidades, há um maior equilíbrio entre homens e mulheres, mas os institutos federais ainda mantêm maioria masculina entre os que obtêm títulos de bacharel e tecnólogo, sendo que apenas entre os/as licenciados as mulheres são maioria (p. 43).

Gráfico 6 - Sexo dos estudantes da Educação Superior – Brasil – 2015

Fonte: Elaborado pelo autor com dados de Inep (2015).

A região com o maior percentual de pessoas do sexo masculino do Brasil é a Norte: 50,46%, conseqüentemente, a que possui o menor índice de pessoas do sexo feminino: 49,54%. Já a região com o menor índice de pessoas do sexo masculino é o Sudeste: 48,62%, porém, com o maior número de pessoas do sexo feminino: 51,38% (IBGE, 2010).

Na Educação Superior, o maior índice de estudantes no geral do sexo masculino está na região Sudeste: 43,81%; e o menor índice, no Norte 40,53%, o que diverge dos dados apresentados pelo IBGE (2010). O maior índice de estudantes do sexo masculino PAEE encontra-se na região Nordeste: 51,21% e o menor índice, no Centro-Oeste: 46%. Necessária se faz uma maior investigação no tocante às pessoas do sexo masculino da região Norte, na qual o número apresentado, via dados coletados pelo censo demográfico, diferem substancialmente dos coletados pelo censo de Educação Superior de 2015, para a população de estudantes desse nível de ensino.

O estado com o maior percentual no geral de estudantes do sexo masculino é o Rio Grande do Norte: 44,95%, e, conseqüentemente, com o menor percentual de mulheres: 55,05%. Já os maiores percentuais gerais do público feminino nas IES são encontrados na Bahia: 62,41% (APÊNDICE A, Tabela 27).

Para os estudantes PAEE, Amazonas é o estado com o maior público masculino, 58,13%, e, também, o estado com o menor público de mulheres PAEE, 41,87%. As mulheres PAEE no Mato Grosso representam 65,62%, e os homens PAEE, 34,38%, sendo este o estado com a maior representatividade de mulheres PAEE (APÊNDICE A, Tabela 27).

Ficam nítidas algumas distorções em algumas regiões e estados brasileiros, quando confrontados com os dados do IBGE e a das matrículas no geral na Educação Superior. Por exemplo, o estado com maior público feminino é o Rio Janeiro, com 52,31%, e o com menor porcentagem é o Mato Grosso, com 48,95% (IBGE, 2010). Já nas IES brasileiras, o maior público feminino de estudantes PAEE chega a 65,62% no Mato Grosso, e o menor é o Rio Grande do Norte: 45,17%. Ou seja, os dados apresentados pelo IBGE (2010), quando comparados aos do Censo da Educação Superior, em relação à presença de homens e mulheres PAEE, são diferentes e não convergem, indicando existir uma irregular distribuição desse público quanto ao gênero nas IES brasileiras que merece ser melhor analisado.

Tabela 10 - Idade dos estudantes PAEE e matrículas no geral – Brasil – 2015

Brasil e Regiões	PAEE				Geral			
	Até 18 anos	De 19 a 24 anos	De 25 a 29 anos	30 anos ou mais	Até 18 anos	De 19 a 24 anos	De 25 a 29 anos	30 anos ou mais
Brasil	1.409	15.487	7.125	13.906	365.830	3.737.920	1.609.966	2.313.581
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	3,72%	40,83%	18,79%	36,67%	4,56%	46,57%	20,06%	28,82%
Norte	75	882	591	1.401	26.180	263.882	128.791	228.756
	5,32%	5,7%	8,29%	10,07%	7,16%	7,06%	8%	9,89%
	2,54%	29,91%	20,04%	47,51%	4,04%	40,75%	19,89%	35,32%
Nordeste	636	5.883	2.000	3.232	76.786	761.312	354.647	501.935
	45,14%	37,99%	28,07%	23,24%	20,99%	20,37%	22,03%	21,7%
	5,41%	50,06%	17,02%	27,5%	4,53%	44,92%	20,93%	29,62%
Sudeste	318	4.428	2.497	5.685	145.208	1.717.049	731.165	1.025.289
	22,57%	28,59%	35,05%	40,88%	39,69%	45,94%	45,41%	44,32%
	2,46%	34,25%	19,31%	43,97%	4,01%	47,45%	20,21%	28,33%
Sul	261	2.862	1.277	2.101	77.322	636.352	254.749	342.778
	18,52%	18,48%	17,92%	15,11%	21,14%	17,02%	15,82%	14,82%
	4,01%	44,02%	19,64%	32,32%	5,9%	48,53%	19,43%	26,14%
Centro-Oeste	119	1.432	760	1.487	40.334	359.325	140.614	214.823
	8,45%	9,25%	10,67%	10,69%	11,03%	9,61%	8,73%	9,29%
	3,13%	37,7%	20,01%	39,15%	5,34%	47,59%	18,62%	28,45%

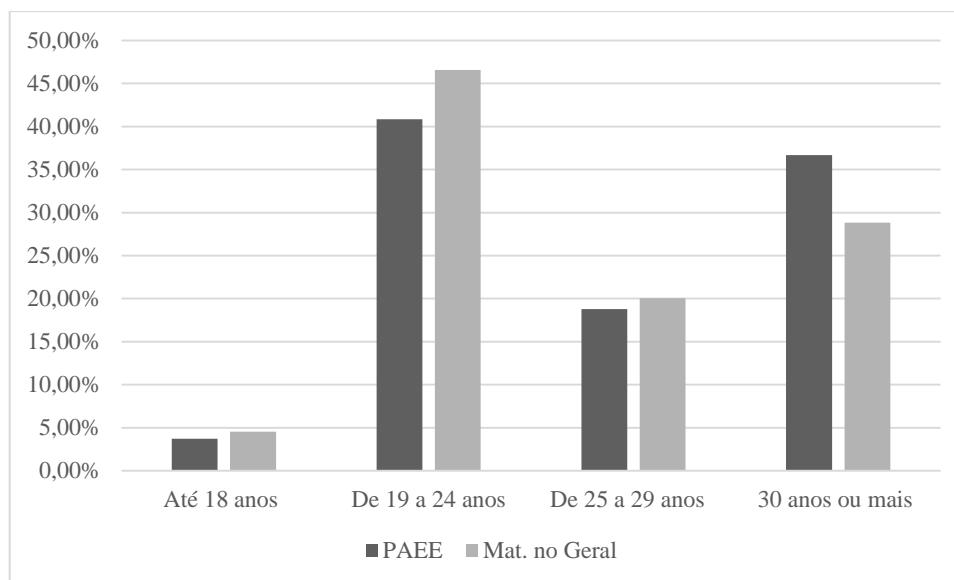
Fonte: Elaborada pelo autor com dados de Inep (2015).

Na Tabela 10, optamos por dividir a idade dos estudantes em quatro grupos. No entanto, há inúmeras formas de se analisar a variável *idade* mediante o que os microdados nos oferecem.

Identificamos que mais de 50% das matrículas no geral são de estudantes com idade entre 18 a 24 anos. Para os estudantes PAEE, esse percentual está em torno de 44,5%. A população entre 25 a 29 anos tem percentual de 20,06% no geral e, para os estudantes PAEE, 18,79%. A população com 30 anos ou mais, nos cursos de graduação, é de 28,82%, e para o PAEE, de 36,67%. Esses números mostram a diferença existente entre as matrículas no geral e

dos estudantes PAEE, o que aponta uma população mais “velha” de estudantes PAEE nas IES brasileiras quando comparada com as matrículas no geral.

Gráfico 7 - Idade dos estudantes da Educação Superior: PAEE e Geral – Brasil – 2015



Fonte: Elaborado pelo autor com dados de Inep (2015).

A região com o maior percentual geral dos estudantes com menos de 18 anos é o Sul: 5,9%; e para o PAEE, o Nordeste: 5,41%. Chama a atenção o fato de que essa região é responsável por 45,14% de todas as matrículas de estudantes PAEE com menos de 18 anos no Brasil, o que pode ser explicado pelos altos índices registrados de estudantes com altas habilidades/superdotação no Ceará. Os menores índices desse grupo de idade são registrados no geral (4,01%) e PAEE (2,46%), na região Sudeste do país.

Já o estado com o maior índice no geral de estudantes com menos de 18 anos é o Paraná, com 6,47% de matrículas, e, para os estudantes PAEE, o Ceará, com 9,09%. Este último é responsável, na coluna, por 31,8% das matrículas desse grupo de idade; já os menores percentuais no geral para os estudantes com menos de 18 anos estão no estado do Rio de Janeiro (2,92%), e para o PAEE, no Amapá e em Pernambuco (0,55%).

No grupo de idade de 19 a 24 anos, temos a população mais representativa da Educação Superior, em que se destaca, novamente, a região Sul (48,53%) no geral e o Nordeste (50,06%) para o PAEE. Os menores percentuais são registrados na região Norte, tanto no geral (40,75%), quanto para o PAEE (29,91%).

No geral, o estado do Paraná (51,42%), e para os estudantes PAEE, o Ceará, 67,11%, novamente se destacam como os mais representativos, dessa vez para a população de estudantes

de 19 a 24 anos. Os menores percentuais no referido grupo de idade para as matrículas no geral ocorrem em Roraima, 36,85%, e para os estudantes PAEE, no Pará, com 25,47%.

Para o grupo de estudantes com idade entre 25 a 29 anos, temos, nas matrículas no geral, o maior percentual na região Nordeste: 20,93% e para o PAEE, as regiões Norte (20,04%) e Centro-Oeste (20,01%). Os menores percentuais são registrados, no geral, no Centro Oeste (18,62%) e para o PAEE, no Nordeste (17,02%). Já nos estados, os maiores percentuais são registrados no Maranhão para os estudantes no geral: 22,45%, e para o PAEE, o Mato Grosso, com 26,27%. Os menores percentuais podem ser identificados, no geral, no Paraná, e para o PAEE, no Ceará, 11,02%.

No grupo com 30 anos ou mais, temos a região Norte como a mais representativa para os estudantes no geral: 35,32%, e para aqueles PAEE: 47,51%; já os menores índices são encontrados no geral, na região Sul (26,14%), e para o PAEE, no Nordeste: 27,5%. Nos estados, o maior percentual de estudantes com 30 anos ou mais é identificado no estado de Roraima: 40,54%, e para o PAEE, o Amapá: 51,37%. Os menores percentuais podem ser identificados no geral, em Goiás, com 24,22%, e para os estudantes PAEE, no Ceará, com 12,78%.

No geral, as matrículas apontam que a maior parte dos estudantes está em uma idade compatível com o esperado na Educação Superior, até os 24 anos, com algumas distorções entre as regiões e os estados da federação. Os números mostram que os estudantes PAEE estão em percentuais maiores que as matrículas no geral quando tratamos sobre grupos de idades com 30 anos ou mais, e em menores percentuais nos grupos de idade até 24 anos, o que mostra maior distorção dos estudantes PAEE para uma “adequada” idade na Educação Superior.

Os estudantes PAEE estão ingressando tardiamente nas IES e as suas condições de permanência na instituição são deficitárias, dificultando que conclua a graduação (OLIVEIRA, 2009; VIANA, 2010; FERREIRA, 2010; COUTINHO, 2011; GUIMARÃES, 2011; LACERDA, 2013; MENDES, 2015; FREITAS, 2015; URBAN, 2016), seja por falta de preparo dos docentes, seja por políticas institucionais pouco eficazes. De todo modo, os estudantes PAEE estão presentes nas IES com idade menos compatível que aquela preconizada pelo PNE. Sobre essa temática, na pesquisa de Meletti e Ribeiro (2014), quando analisado o censo da Educação Básica de 2012, verificou-se que:

[...] dos 623.556 estudantes com necessidades educacionais especiais, apenas 82.284 (13,19%) estão em idade adequada à série, 141.381 (22,67%) encontram-se em defasagem de um ano e 399.891 (64,14%) encontram-se em grande defasagem (dois anos ou mais) em relação à série/ano que deveriam frequentar (p. 185).

Com base nessa análise, pode-se inferir que os estudantes PAEE, em sua maioria, estão em defasagem no que concerne à idade-série já na Educação Básica e isso tem impactado em sua chegada tardia nas IES. Ainda nesse contexto, Santos (2017) destaca em sua pesquisa que, apesar de os “[...] índices de defasagem serem reduzidos nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, somente uma pequena porcentagem de alunos PAEE alcançam estas etapas, o que fortalece a evidência de ineficiência dos serviços de apoio oferecidos [...]” (p. 96).

Tabela 11 - Apoio social para estudantes PAEE e matrículas no geral – Brasil – 2015

Brasil e Regiões	PAEE		Geral	
	Sim*	Não	Sim	Não
Brasil	3.916	34.011	991.294	7.036.003
	100%	100%	100%	100%
	10,33%	89,67%	12,35%	87,65%
Norte	438	2.511	107.831	539.778
	11,18%	7,38%	10,88%	7,67%
	14,85%	85,15%	16,65%	83,35%
Nordeste	1.324	10.427	267.410	1.427.270
	33,81%	30,66%	26,98%	20,29%
	11,27%	88,73%	15,78%	84,22%
Sudeste	1.036	11.892	323.050	3.295.661
	26,46%	34,97%	32,59%	46,84%
	8,01%	91,99%	8,93%	91,07%
Sul	588	5.913	192.802	1.118.399
	15,02%	17,39%	19,45%	15,9%
	9,04%	90,96%	14,7%	85,3%
Centro-Oeste	530	3.268	100.201	654.895
	13,53%	9,61%	10,11%	9,31%
	13,95%	86,05%	13,27%	86,73%

* Vale ressaltar que o número apoios sociais é superior ao apresentado na tabela, haja vista haver estudantes que recebem mais de um tipo de apoio (alimentação, moradia, transporte, material didático, bolsa trabalho e bolsa permanente). No entanto, foram contabilizados os estudantes que recebem apoios e não o número de apoios que cada estudante recebe.

Fonte: Elaborada pelo autor com dados de Inep (2015).

Os tipos de apoio presentes nos microdados do Censo (2015) são: apoio alimentação, bolsa permanência, bolsa trabalho, material didático, moradia e transporte. De acordo com o Decreto 7.234/2010, a assistência aos estudantes deve ocorrer nas seguintes áreas:

- I - moradia estudantil;
- II - alimentação;
- III - transporte;
- IV - atenção à saúde;
- V - inclusão digital;
- VI - cultura;
- VII - esporte;
- VIII - creche;

IX - apoio pedagógico; e
X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.
(BRASIL, 2010)

Destaque-se que não só IFES concedem apoios sociais aos seus estudantes, mas as IES estaduais, municipais e privadas também. Há, no Brasil, 991.294 estudantes no geral que recebem algum dos apoios descritos e, desses, 27,45% são de IFES, 3,13% de IES estaduais, 0,55% IES municipais e 68,87% de IES privadas. Em relação aos estudantes PAEE, há 3.916 que recebem algum apoio social, assim distribuídos: 52,27% são pertencentes a IFES, 43,43% às IES privadas, 4,1% às IES estaduais e 0,2% às IES municipais. Pelos números expostos, observamos algumas discrepâncias entre os apoios sociais recebidos para os estudantes no geral e os estudantes PAEE, nas IFES e IES privadas, pois os estudantes PAEE têm tido percentualmente maiores apoios nas IFES e os estudantes no geral, nas IES privadas.

Os apoios sociais nas IES são percentualmente maiores aos estudantes que não são PAEE, 12,35% (no geral), que aos PAEE, 10,33%, sendo que cerca de 90% dos estudantes, não são atendidos com nenhum apoio social. A região Norte é a que tem o maior percentual de estudantes no geral (16,65%) e PAEE (14,85%) que recebem algum dos tipos de apoios descritos anteriormente. A região com o maior percentual em linha no geral (91,07%) e PAEE (91,99%) dos que não recebem apoios sociais é o Sudeste. O Sergipe, entre os estados brasileiros, é o que tem o maior percentual dos estudantes, no geral, que recebem algum tipo de apoio social: 46,24%, e para os estudantes PAEE, o Acre, com 47,11%. Já o estado com o menor índice de apoio social aos estudantes é São Paulo, tanto para as matrículas no geral (4,03%), quanto para o PAEE (3,41%).

O recebimento de apoios sociais tem relação com a renda per capita do estudante, portanto, é natural que os estados e regiões com população de menor renda tenham um percentual maior de auxílio que regiões e estados com maior renda. Assim, como se pode ver na Tabela 11, as regiões com o maior percentual de auxílio são Norte e Nordeste, com menor renda, e os menores percentuais de recebimento de apoios sociais são encontrados nas regiões Sudeste e Centro-Oeste, com maior renda per capita entre as regiões brasileiras.

Embora haja muitos tipos de auxílio, muitos jovens ainda não o recebem. Para as matrículas no geral, temos 15,13% de estudantes na IFES, mas apenas 3,39% recebem apoio social, ou seja, apenas 22,4% dos estudantes de IFES recebem algum tipo de apoio social. Ainda nessa categoria administrativa, há 33% de estudantes PAEE matriculados (conforme se vê na Tabela 11) e os que recebem apoio são apenas 5,4% destes, ou seja, 16,36% dos estudantes de IFES recebem algum tipo de apoio social. Elencamos e destacamos os apoios sociais das IFES,

haja vista terem legislação e recursos para esse fim, conforme Decreto 7.234/2010 (BRASIL, 2010). Todavia, os estudantes PAEE têm recebido menos apoios que os que não fazem parte do PAEE nas IFES.

A população brasileira com até dois salários mínimos⁶⁸ per capita, em 2010, representava 79,77% dos brasileiros, e até um salário mínimo, somava 58,42% da população (IBGE, 2010). Porém, os beneficiários de apoio social nas IES constituem 12,35% das matrículas no geral e, para os estudantes PAEE, 10,33%. Esses números mostram que esse investimento tem sido baixo e pouco usufruído, já que a população com até um salário mínimo e meio per capita, na população, tem girado entre 58,42% e 79,77%, ou seja, possivelmente ainda há muitos estudantes que não recebem tal benefício, apesar de terem direito e precisarem dele para sua permanência nas IES.

6.1.1.1 Caracterização dos estudantes PAEE nas IES brasileiras: considerações iniciais

Na caracterização dos estudantes PAEE, foi possível identificar, por meio das análises, que políticas públicas mais efetivas se fazem necessárias, para que possamos ter índices mais representativos desse público na Educação Superior, já que, apesar das políticas públicas existentes, que favorecem um maior bem-estar social desse público, seu acesso à Educação Superior ainda permanece baixo.

Existem políticas públicas que favorecem o acesso à Educação Superior, e citam-se como promulgadores desses direitos o Decreto 5.296/2004, o Decreto 5.773/2006, a Lei 13.146/2015 (BRASIL, 2004a; 2006; 2015) entre outras já elencadas na seção três desta tese. Todavia, não se mostram suficientes, já que: “Se houvesse uma correta proporção, as pessoas com deficiência na Educação Superior deveriam ser representadas pelo mesmo número que representam na sociedade brasileira, ou seja, deveria haver em torno de 24% [ou 8,1% como elencado nesta tese⁶⁹] de estudantes universitários com algum tipo de deficiência” (ROCHA, 2015, p. 22). Aliás, a participação desse público é pífia, indicando haver obstáculos bastante significativos que impedem o acesso a esse nível de ensino, atualmente representado por apenas 0,47% das matrículas.

De forma geral, os dados da Educação Superior tendem a apresentar resultados semelhantes aos divulgados pelo IBGE em relação ao censo demográfico de 2010, respeitando

⁶⁸ O salário mínimo quando da coleta de dados era de R\$ 510,00.

⁶⁹ Na época da elaboração da dissertação de Rocha (2015), ainda não se tinha publicado uma nota de correção de tal número pelo IBGE.

certa proporcionalidade, seja na distribuição da população por cor ou raça no Brasil, seja na distribuição dos estudantes por estado (conforme tendência populacional), com algumas exceções. Contudo, os dados apontam que os estados do Ceará, Paraíba e Piauí, todos da região Nordeste, têm tido maior ingresso do PAEE na Educação Superior, mas ainda tímidos, considerando que nem 2% chegam às IES, merecendo pesquisas específicas para melhor compreender as ações que esses estados vêm realizando ou o porquê de se destacarem no censo de Educação Superior de 2015.

Alguns estados aparecem de forma recorrente, quando analisados e comparados com a população geral, às vezes destoando positivamente, às vezes negativamente. É o caso, por exemplo, do estado do Ceará, no qual o PAEE de cor ou raça preta e indígena tem destaque positivo, percentualmente, quando comparado com os estudantes no geral, o que poderia indicar uma política de reserva de vagas mais assertiva, quando comparada a outros estados (valeria uma retomada da reserva de vagas/cotas nas IES desses estados para uma verificação mais precisa). No entanto, como já apontado nesta pesquisa, a categoria cor ou raça exibe uma complexidade em ser analisada, pois 34,9% dos estudantes não a declararam ou a IES não dispõe de tal dado, o que não elimina a possibilidade de estudos futuros nesses estados e até mesmo de uma retomada histórica dos censos nessas unidades da federação, para melhor analisar a partir de que momento isso começa a mudar e que políticas coadunaram para tais resultados.

Nas IES, temos um público maior de mulheres PAEE (e no geral também), com distorções, entre os estados, dos dados coletados pelo Censo de Educação Superior de 2015 e aqueles apresentados pelo IBGE (2010). O PAEE, todavia, tem distribuição mais irregular que os estudantes no geral.

Concernente aos apoios sociais, percentualmente, os estudantes PAEE estão recebendo menos apoios que os estudantes no geral, o que pode apontar que ou não estão precisando como os demais, por já terem outros benefícios que os auxiliam – como o Benefício de Prestação Continuada (BPC), de um salário mínimo, maior que qualquer outro apoio social⁷⁰ –, ou por falta de cumprimento da legislação vigente, já que poucos são os que recebem, quando comparado à renda per capita brasileira divulgada pelo IBGE.

⁷⁰ O benefício de prestação continuada é a garantia de um salário-mínimo mensal à pessoa com deficiência e ao idoso com 65 anos ou mais que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção nem de tê-la provida por sua família, de acordo com a Lei 8.742/93. Considera-se incapaz de prover a manutenção da pessoa com deficiência ou idosa a família cuja renda mensal per capita seja inferior a um quarto do salário-mínimo. (BRASIL, 1993)

Identificamos algumas diferenças nos grupos de idade dos estudantes PAEE, que, percentualmente, estão em idade “menos adequada” que os demais estudantes no geral, mostrando um cenário menos propício a esses estudantes, ocasionado, talvez, por uma trajetória escolar complexa, com uma Educação Básica que não atende suas necessidades específicas, resultando, assim, em uma distorção idade-série.

Por meio dessas informações, já é possível traçarmos cenas da Educação Superior brasileira para os estudantes PAEE. Tais informações vêm constituindo a trama dessa população no ingresso/permanência a uma IES, muitas vezes, conflituosa, já que as IES brasileiras começam (a lentos passos) a se preparar para receber esses estudantes – dada a lei de reserva de vagas de 2016 para pessoas com deficiência (BRASIL, 2016), mesmo sendo a inclusão um tema de longa data discutido.

6.1.1.2 Análise do PAEE separadamente por: deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação

A fim de descrever o PAEE na Educação Superior e suas características, nós o analisamos pormenorizando suas diferenças. Assim, as três tabelas a seguir serão descritas conjuntamente, para uma melhor compreensão sobre o público em pauta nas IES brasileiras.

Tabela 12 – PAEE: distribuição por características – Brasil – 2015

Brasil e Regiões	Síndrome de Asperger	Associação de características PAEE	Deficiência Auditiva	Autismo	Baixa Visão	Cegueira	Transstorno Desintegrativo da Infância	Deficiência Física	Deficiência Intelectual	Deficiência Múltipla	Síndrome de Rett	Altas Habilidades Superdotação	Surdez	Surdocegueira
Brasil	139 100% 0,37%	618 100% 1,63%	5.149 100% 13,58%	155 100% 0,41%	8.851 100% 23,34%	1.885 100% 4,97%	93 100% 0,25%	12.638 100% 33,32%	1.464 100% 3,86%	431 100% 1,14%	19 100% 0,05%	4.774 100% 12,59%	1.619 100% 4,27%	92 100% 0,24%
Norte	5 3,6% 0,17%	13 2,1% 0,44%	815 15,83% 27,64%	0 0 0	617 6,97% 20,92%	99 5,25% 3,36%	12 12,9% 0,41%	1.096 8,67% 37,17%	42 2,87% 1,42%	52 12,06% 1,76%	5 26,32% 0,17%	87 1,82% 2,95%	82 5,06% 2,78%	24 26,09% 0,81%
Nordeste	26 18,71% 0,22%	65 10,52% 0,55%	1.298 25,21% 11,05%	78 50,32% 0,66%	2.394 27,05% 20,37%	582 30,88% 4,95%	9 9,68% 0,08%	2.796 22,12% 23,79%	132 9,02% 1,12%	101 23,43% 0,86%	4 21,05% 0,03%	3.993 83,64% 33,98%	255 15,75% 2,17%	18 19,57% 0,15%
Sudeste	46 33,09% 0,36%	203 32,85% 1,57%	1.744 33,87% 13,49%	35 22,58% 0,27%	3.075 34,74% 23,79%	681 36,13% 5,27%	55 59,14% 0,43%	5.309 42,01% 41,07%	445 30,4% 3,44%	139 32,25% 1,08%	8 42,11% 0,06%	408 8,55% 3,16%	759 46,88% 5,87%	21 22,83% 0,16%
Sul	41 29,5% 0,63%	190 30,74% 2,92%	878 17,05% 13,51%	37 23,87% 0,57%	1.678 18,96% 25,81%	356 18,89% 5,48%	12 12,9% 0,18%	2.369 18,75% 36,44%	220 15,03% 3,38%	104 24,13% 1,60%	1 5,26% 0,02%	209 4,38% 3,21%	380 23,47% 5,85%	26 28,26% 0,40%
Centro-Oeste	21 15,11% 0,55%	147 23,79% 3,87%	414 8,04% 10,90%	5 3,23% 0,13%	1.087 12,28% 28,62%	167 8,86% 4,40%	5 5,38% 0,13%	1.068 8,45% 28,12%	625 42,69% 16,46%	35 8,12% 0,92%	1 5,26% 0,03%	77 1,61% 2,03%	143 8,83% 3,77%	3 3,26% 0,08%

Fonte: Elaborada pelo autor com dados de Inep (2015).

Tabela 13- Estudantes PAEE por cor ou raça – Brasil – 2015

	Não quis declarar cor ou raça	Amarela	Branca	Indígena	Não dispõe da informação	Parda	Preta
Síndrome de Asperger	13 0,18%	2 0,28%	86 0,58%	0 0	4 0,47%	27 0,28%	7 0,16%
	9,35%	1,44%	61,87%	0	2,88%	19,42%	5,04%
Associação de características PAEE	127 1,75%	14 1,99%	300 2,01%	6 2,08%	7 0,82%	135 1,4%	29 0,68%
	20,55%	2,27%	48,54%	0,97%	1,13%	21,84%	4,69%
Deficiência Auditiva	1.006 13,85%	101 14,33%	1.692 11,35%	26 9,00%	158 18,44%	1.918 19,88%	248 5,83%
	19,54%	1,96%	32,86%	0,50%	3,07%	37,25%	4,82%
Autismo	15 0,21%	4 0,57%	58 0,39%	1 0,35%	2 0,23%	58 0,60%	17 0,40%
	9,68%	2,58%	37,42%	0,65%	1,29%	37,42%	10,97%
Baixa Visão	1.475 20,31%	215 30,50%	3.882 26,04%	50 17,30%	181 21,12%	2.396 24,83%	652 15,33%
	16,66%	2,43%	43,86%	0,56%	2,04%	27,07%	7,37%
Cegueira	316 4,35%	25 3,55%	760 5,10%	8 2,77%	83 9,68%	521 5,40%	172 4,04%
	16,76%	1,33%	40,32%	0,42%	4,40%	27,64%	9,12%
Transtorno Desintegrativo da Infância	19 0,26%	2 0,28%	25 0,17%	1 0,35%	4 0,47%	32 0,33%	10 0,24%
	20,43%	2,15%	26,88%	1,08%	4,30%	34,41%	10,75%
Deficiência Física	3.126 43,04%	170 24,11%	4.952 33,21%	36 12,46%	303 35,36%	3.151 32,65%	900 21,16%
	24,73%	1,35%	39,18%	0,28%	2,40%	24,93%	7,12%
Deficiência Intelectual	180 2,48%	17 2,41%	648 4,35%	4 1,38%	41 4,78%	463 4,80%	111 2,61%
	12,30%	1,16%	44,26%	0,27%	2,80%	31,63%	7,58%
Deficiência Múltipla	100 1,38%	7 0,99%	178 1,19%	5 1,73%	17 1,98%	101 1,05%	23 0,54%
	23,20%	1,62%	41,30%	1,16%	3,94%	23,43%	5,34%
Síndrome de Rett	2 0,03%	0 0	7 0,05%	0 0	0 0	6 0,06%	4 0,09%
	10,53%	0	36,84%	0	0	31,58%	21,05%
Altas Habilidades Superdotação	261 3,59%	124 17,59%	1.680 11,27%	147 50,87%	14 1,63%	550 5,70%	1.998 46,97%
	5,47%	2,60%	35,19%	3,08%	0,29%	11,52%	41,85%
Surdez	610 8,40%	22 3,12%	601 4,03%	5 1,73%	29 3,38%	272 2,82%	80 1,88%
	37,68%	1,36%	37,12%	0,31%	1,79%	16,80%	4,94%
Surdocegueira	13 0,18%	2 0,28%	40 0,27%	0 0	14 1,63%	20 0,21%	3 0,07%
	14,13%	2,17%	43,48%	0	15,22%	21,74%	3,26%

Fonte: Elaborada pelo autor com dados de Inep (2015).

Tabela 14- Estudantes PAEE por sexo – Brasil – 2015

	Feminino	Masculino
Síndrome de Asperger	31 0,16% 22,30%	108 0,57% 77,70%
Associação de características PAEE	301 1,58% 48,71%	317 1,68% 51,29%
Deficiência Auditiva	2.869 15,04% 55,72%	2.280 12,09% 44,28%
Autismo	59 0,31% 38,06%	96 0,51% 61,94%
Baixa Visão	4.612 24,18% 52,11%	4.239 22,48% 47,89%
Cegueira	832 4,36% 44,14%	1.053 5,58% 55,86%
Transtorno Desintegrativo da Infância	51 0,27% 54,84%	42 0,22% 45,16%
Deficiência Física	6.007 31,50% 47,53%	6.631 35,16% 52,47%
Deficiência Intelectual	818 4,29% 55,87%	646 3,43% 44,13%
Deficiência Múltipla	197 1,03% 45,71%	234 1,24% 54,29%
Síndrome de Rett	11 0,06% 57,89%	8 0,04% 42,11%
Superdotação	2.380 12,48% 49,85%	2.394 12,70% 50,15%
Surdez	860 4,51% 53,12%	759 4,03% 46,88%
Surdocegueira	42 0,22% 45,65%	50 0,27% 54,35%

Fonte: Elaborada pelo autor com dados de Inep (2015).

A descrição das tabelas anteriores ocorrerá na mesma sequência em que o PAEE foi nelas apresentado, com exceção da deficiência múltipla e a associação das características do PAEE, cuja ordem foi modificada, já que se compreende que podem se confundir conceitualmente tais nomenclaturas.

No glossário de termos do módulo do aluno de 2015, a síndrome de Asperger é descrita como um:

[...] prejuízo persistente na interação social; desenvolvimento de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades; tem início mais tardio do que o autismo ou é percebido mais tarde (entre 3 e 5 anos); atrasos motores ou falta de destreza motora podem ser percebidos antes dos 6 anos; diferentemente do autismo, podem não existir atrasos clinicamente significativos no desenvolvimento cognitivo, na linguagem, nas habilidades de autoajuda apropriadas à idade, no comportamento adaptativo, à exceção da interação social, e na curiosidade pelo ambiente na infância (INEP, 2015b, p. 41).

A identificação e o fechamento do diagnóstico de pessoas com Síndrome de Asperger são realizados por uma equipe “multidisciplinar, incluindo frequentemente um fonoaudiólogo, pediatra, psiquiatra e psicólogo. Como a Síndrome de Asperger varia muito de pessoa para pessoa, fazer um diagnóstico pode ser difícil. Pode ser diagnosticado tardiamente em crianças [...]” (SÍNDROME DE ASPERGER, 2017, s/p). Todo esse processo é moroso e, infelizmente, equipes especializadas para definição desse diagnóstico ainda são poucas no Brasil, o que certamente gera um reduzido número desses estudantes adequadamente diagnosticados na educação.

O laudo clínico é dispendioso e oneroso e não é só para pessoas com Síndrome de Asperger, mas para qualquer característica que demande atendimento por uma equipe multidisciplinar especializada. Assim, é possível que pessoas com essas características não sejam diagnosticadas e estejam presentes na Educação Superior.

Ao mesmo tempo, como discutido anteriormente, temos também a vigência da Nota Técnica nº 04/2014, que esclarece que “não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2014b, p. 3). Assim:

Ressalte-se, por imperioso, que a elaboração desse estudo de caso não está condicionada à existência de laudo médico do aluno, pois é de cunho estritamente educacional, a fim de que as estratégias pedagógicas e de acessibilidade possam ser adotadas pela escola, favorecendo as condições de participação e de aprendizagem (BRASIL, 2014b, p. 4).

Fica evidente a circulação de orientações conflitantes que podem refletir em equívocos na identificação dessas deficiências e seu registro no Censo de Educação Superior. Trata-se de um conhecimento relativamente recente no campo educacional, que merece ser mais bem discutido e divulgado pela Educação Especial. Essas orientações conflitantes e a dificuldade de realização de um diagnóstico adequado (seja pela especificidade da deficiência, seja pelos

custos) trazem consequências e interferem nos índices de matrículas desse público na educação brasileira⁷¹.

Síndrome de Asperger

Entre os estudantes PAEE, há 0,37% com Síndrome de Asperger. O estado com maior incidência desse público, em comparação à sua população PAEE na Educação Superior, é o Distrito Federal, com 1,17%. Entre as regiões, destaca-se a região Sul: 0,63%. Por outro lado, há estados em que não se têm registros desse público, tais como: Rondônia, Acre, Roraima, Tocantins, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Mato Grosso. A região com o menor percentual é a Norte: 0,17%. Minas Gerais é o estado que mais tem estudantes com Síndrome de Asperger (quantitativamente) na Educação Superior: 22. Esses estudantes são majoritariamente de cor branca (61,87%) e não há registros de estudantes indígenas com Síndrome de Asperger na Educação Superior. Destaque-se que a maioria deles é do sexo masculino: 77,7%. De fato, as pesquisas apontam que tanto a Síndrome de Asperger quanto o autismo têm maior prevalência “entre homens do que em mulheres, com um índice relatado de 9 para 1” (KLIN, 2006, p. 59). Assim, a característica de tal deficiência é que faz haver mais estudantes homens que mulheres e não uma disparidade de sexo, convergindo, assim, com os dados apresentados anteriormente.

Deficiência auditiva

A deficiência auditiva é caracterizada no glossário do aluno como: “[...] perda bilateral, parcial ou total, de 41 dB ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1.000 Hz, 2.000 Hz e 3.000 Hz” (INEP, 2015b, p. 42). Tal deficiência corresponde no Brasil, em comparação às matrículas dos estudantes PAEE, a 13,58%. A região com maior percentual, é a Norte: 27,64% e o menor percentual está no Centro-Oeste: 10,9%. Já o estado com o maior número de estudantes com deficiência auditiva, percentualmente, é o Pará: 42,03% de seus estudantes com deficiência auditiva entre o PAEE; e o menor, o Mato Grosso, 2,3%. Majoritariamente, são estudantes de cor parda (37,25%) e com pouquíssimos indígenas (0,5%). A maioria desse público é do sexo feminino: 55,72%.

Autismo

O autismo é caracterizado no glossário do aluno como um

⁷¹ Apesar de a deficiência no Censo na Educação Superior brasileira ser autodeclarada, acreditamos que ainda há muitos casos de pessoas que não recebem atendimento, por falta do laudo clínico e/ou desconhecimento da Nota Técnica 04/2014, impactando no número de pessoas identificadas com Síndrome de Asperger e referidas no Censo da Educação Superior.

[...] prejuízo no desenvolvimento da interação social e da comunicação; pode haver atraso ou ausência do desenvolvimento da linguagem; naqueles que a possuem, pode haver uso estereotipado e repetitivo ou uma linguagem idiossincrática; repertório restrito de interesses e atividades; interesse por rotinas e rituais não funcionais. Manifesta-se antes dos 3 anos de idade. Prejuízo no funcionamento ou atraso em pelo menos uma das três áreas: interação social; linguagem para a comunicação social; jogos simbólicos ou imaginativos (INEP, 2015b, p. 42).

Representam esse público nas IES, entre o PAEE, 0,41%. Já em comparação com as matrículas no geral, apenas 0,001%, sendo o Nordeste o estado com o maior percentual desse público, em comparação às suas matrículas de estudantes PAEE: 0,66%. O estado do Piauí se destaca nesse panorama: 6,54%. Há inúmeros estados que não registram a presença de estudantes com autismo em suas IES, caso, por exemplo, da região Norte, na qual não há nenhum estudante com autismo registrado na Educação Superior. Números alarmantes, já que a população com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é de 0,0062% (ZANON et. al., 2014). “De acordo com estudos recentes, a estimativa de prevalência do TEA é 62/10.000⁷² com uma incidência quatro vezes maior em meninos do que em meninas” (idem, p. 25). A cor ou raça de maior prevalência dos estudantes com autismo é branca (37,42%) e parda (37,42%), e menor prevalência entre os indígenas (0,65%). Como já informado, a maior incidência é no público masculino: 61,94%.

Baixa visão

A baixa visão é caracterizada pela “acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores” (INEP, 2015b, p. 42). Além disso, a visão monocular é considerada deficiência e, portanto, o sujeito tem o direito a concorrer à reserva de vagas das IFES, em consonância com a Súmula 377 (sendo isso algo recente e não impactando nos dados de 2015). No Brasil, há 8.851 estudantes com baixa visão, o que representa 23,34% dos estudantes PAEE. A região com o maior percentual da população universitária com baixa visão é a Centro-Oeste: 28,62%, e nessa região está o estado com o maior percentual, o Mato Grosso do Sul, com 66,63%. O estado com menor índice é o Piauí: 2,9%. O menor percentual está na região Nordeste: 20,37%. Vemos aí grande variação do número de estudantes com baixa visão entre os estados e em relação à média brasileira. É possível sugerir que, por ser uma deficiência caracterizada por aspectos bastante específicos (uma pequena mudança na medição do campo

⁷² Cf. Elsabbagh et al., 2012 para uma revisão

visual pode incluir ou excluir pessoas nesse grupo, por exemplo), está sujeita a formas diferentes de interpretação. O acesso a laudos precisos pode ser variável, pela disparidade econômica entre as regiões, causando essa alteração de identificação nos estados. A cor ou raça de maior prevalência desse público é a branca (43,86%) e, com menor percentual, a indígena (0,56%). A constituição do sexo dos estudantes é bem equilibrada, já que 52,22% são do sexo feminino e 47,89% do sexo masculino.

Cegueira

A cegueira é “definida pela acuidade visual igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; ausência total de visão até a perda da percepção luminosa” (INEP, 2015b, p. 42). Na Educação Superior, esse público representa 4,97% das matrículas dos estudantes PAEE; a região com o maior percentual é o Sul (5,48%) e o menor, a Norte (3,36%). Já o estado com maior percentual é o Maranhão: 15,56%, e os menores percentuais estão nos estados de Tocantins (1,22%) e Rondônia (1,27%). A maioria desse público é de cor branca (40,32%) e o menor percentual é encontrado nos indígenas (0,42%). O público masculino é maioria: 55,86%.

Transtorno desintegrativo de infância

O transtorno desintegrativo de infância é explicado como uma

[...] regressão pronunciada em múltiplas áreas do funcionamento, caracteriza-se pela perda de funções e capacidades anteriormente adquiridas pela criança. Apresenta características sociais, comunicativas e comportamentais também observadas no autismo. Em geral, essa regressão tem início entre 2 e 10 anos de idade e acarreta alterações qualitativas na capacidade para relações sociais, jogos ou habilidades motoras, linguagem, comunicação verbal e não verbal, com comportamentos estereotipados e instabilidade emocional (INEP, 2015b, p. 42).

Tal transtorno, entre os estudantes PAEE, representa 0,25% das matrículas; o maior percentual é registrado nas regiões Sudeste (0,43%) e Norte (0,41%) e o menor percentual é da região Nordeste (0,08%). O Espírito Santo, entre os estados brasileiros, é o que registrou maior percentual desse público: 2,81%, e os menores percentuais (nulos) são registrados em vários estados. Algo curioso é que a cor de maior prevalência nessa população é a parda (34,41%) e não a branca (26,88%), que é a cor da maioria dos estudantes brasileiros; com menor representatividade aparece a cor ou raça indígena (1,08%). Os estudantes com transtorno desintegrativo da infância são em sua maioria do sexo feminino: 54,84%.

Deficiência física

A deficiência física é, entre o PAEE, aquela que tem maior quantitativo (12.638: 33,32%) e é

[...] definida pela alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência do membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzem dificuldades para o desempenho das funções (INEP, 2015b, p. 42-43).

A região com o maior percentual desse público é o Sudeste (41,07%) e menor é o Nordeste (23,79%). Os estados com o maior percentual de estudantes com deficiência física nas IES são o Piauí (62,14%) e o Tocantins (61,3%), e o menor percentual está no Ceará: 5,88%, emergindo novamente grande disparidade entre os estados. Majoritariamente, como já apontado em outras deficiências, são estudantes de cor branca (39,18%), e a cor ou raça menos frequente é a indígena (0,28%). As pessoas com deficiência física são em sua maioria do sexo masculino: 52,47%. Os dados computados sobre esse público merecem pesquisa específica, para se entender o porquê da variação entre os estados brasileiros.

Deficiência intelectual

A deficiência intelectual é “definida por alterações significativas, tanto no desenvolvimento intelectual como na conduta adaptativa, na forma expressa em habilidades práticas, sociais e conceituais” (INEP, 2015b, p. 43). No Brasil, há cerca de 1.464 estudantes com essa deficiência, o que representa 3,86%, em comparação ao PAEE. A região Centro-Oeste tem o maior quantitativo (625) e percentual (16,46%) de estudantes com deficiência intelectual do Brasil. O estado com o maior percentual entre os estados é o Mato Grosso: 53,5%⁷³ de estudantes com essa deficiência, sendo que este possui 30,19% de todos os estudantes com deficiência intelectual do Brasil. O estado e região com menor representatividade desse público são, respectivamente, Alagoas: 0,21% e o Nordeste: 1,12%. Em sua maioria, são estudantes brancos (44,26%), do sexo feminino (55,87%) e em menor percentual os de cor ou raça indígena: 0,27%.

Síndrome de Rett

A deficiência com o menor percentual na Educação Superior brasileira é a Síndrome de Rett, caracterizada como um

⁷³ O Mato Grosso se destaca pelo grande quantitativo de deficientes intelectuais (DI), acima da média nacional e de todos os estados brasileiros, mostrando grande diferenciação, inclusive do segundo lugar, o Distrito Federal: 10,68%. Essa diferença nos chamou a atenção, e, quando buscamos informações sobre a situação em anos anteriores, verificamos que no ano de 2013 havia apenas dois estudantes DI; em 2014, cinco estudantes DI; em 2016, 14 estudantes DI e, em 2015, ano dos dados ora analisados, esse número foi de 548. Acreditamos, então, que pode haver inconsistências entre as informações fornecidas pela IES ao Inep e pode ter ocorrido algum equívoco na coleta do dado de deficiência intelectual nas IES do Mato Grosso no ano de 2015.

[...] transtorno de ordem neurológica e de caráter progressivo, com início nos primeiros anos de vida. Manifesta-se pela ausência de atividade funcional com as mãos, isolamento, regressão da fala e das habilidades motoras adquiridas, comprometimento das relações sociais, do desenvolvimento mental e microcefalia progressiva (INEP, 2015b, p. 42).

No Brasil, entre o PAEE, apenas 0,05% dos estudantes tem Síndrome de Rett e o estado com o maior percentual é Rondônia, com 0,85%. Entre as regiões, destaca-se a Norte, com o maior percentual: 0,17%. A maioria dos estados brasileiros não tem nenhum registro de estudante com essa característica e a região Sul (0,02%) é a que tem o menor percentual. Em sua maioria, são estudantes brancos (36,84%), com nenhum registro das cores/raças: amarela e indígena. A maioria é composta por mulheres: 57,89%, corroborando pesquisas que mostram que tal síndrome atinge “na sua forma clássica predominantemente indivíduos do sexo feminino” (ALMEIDA; SILVA, 2011, p. 13). Nas mulheres, essa síndrome constitui “uma das causas mais frequentes de deficiência múltipla severa” (SCHWARTZMAN, 2003, p. 112). Destaca-se que apesar da severidade desse diagnóstico, com grande comprometimento das funções do desenvolvimento, são encontrados sujeitos com essa síndrome na Educação Superior.

Altas habilidades/superdotação

As altas habilidades/superdotação são evidenciadas pelo “potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (INEP, 2015b, p. 42). No Brasil, 12,59% dos estudantes PAEE têm altas habilidades/superdotação, e o estado com o maior percentual é o Ceará⁷⁴, com 77,64%. Esse grupo representa 80,14% das matrículas brasileiras entre os PAEE, conseqüentemente, a região mais representativa é a do estado em questão, Nordeste: 33,98%. Há, no entanto, estados que não possuem estudantes com essa característica; são eles: Alagoas e Sergipe; e a região com menos representantes é o Centro-Oeste: 2,03%. Em sua maioria, os superdotados são estudantes de cor preta (41,85%), com menor percentual os de cor amarela (3,08%) – algo inusitado aí, já que a maioria dos estudantes no Brasil são de cor branca e parda. Com relação ao sexo, há certo equilíbrio entre os do sexo masculino: 50,15% e feminino: 49,85%.

⁷⁴ Ressaltamos mais uma vez que, como já apresentado, a UFC é quem registra esse grande número de alunos com altas habilidades/superdotação no estado do Ceará e no seu site, mais especificamente na Aba do Núcleo de Acessibilidade, a informação constante é divergente da apresentada pelo censo (<http://www.acessibilidade.ufc.br/quem-sao-as-pessoas-com-deficiencia/>), o que torna duvidosa tal informação.

Surdez

A surdez é caracterizada como a “perda auditiva acima de 71 dB, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1.000 Hz, 2.000 Hz e 3.000 Hz” (INEP, 2015b, p. 42). No Brasil, 4,27% entre o PAEE são de pessoas surdas, e a maior representação desse público está na região Sul (5,85%). Entre os estados, destaca-se Santa Catarina: 8,72%; o menor percentual está no Ceará: 0,43% e; das regiões, a Nordeste: 2,17%. A cor mais representativa é a branca (37,12%) e a menos, a indígena (0,31%). Na declaração da cor, 37,68% dos estudantes surdos não quiseram declarar. Indagamos, aqui, se os estudantes de fato não declararam ou se as IES não conseguiram comunicação com eles, pois usam a Libras como forma de comunicação e expressão, e assim, ao informar o Inep sobre a cor ou raça dos estudantes, essa informação pode ter sido suprimida por falta de acessibilidade comunicacional. Em sua maioria, os surdos são do sexo feminino: 53,12%.

Surdocegueira

A surdocegueira constitui “deficiência única, caracterizada pela deficiência auditiva e visual concomitante. Essa condição apresenta outras dificuldades além daquelas causadas pela cegueira e pela surdez” (INEP, 2015b, p. 42). A região com o maior percentual de surdocegos em relação ao PAEE é o Norte: 0,81% e o menor está na região Centro-Oeste: 0,08%. Os estudantes surdocegos no Brasil representam 0,24% do PAEE, e o estado com maior percentual é o Pará, com 1,98%, e os menores percentuais são registrados em alguns estados brasileiros, com percentuais nulos. Em sua maioria, são estudantes brancos (43,48%) e não há registro de representantes surdocegos indígenas. A maior parte desses estudantes é do sexo masculino: 54,35%.

Deficiência múltipla

A deficiência múltipla no glossário do aluno é explicada “[...] pela associação, de dois ou mais tipos de deficiência (intelectual/visual/auditiva/física)” (INEP, 2015b, p. 43). O Brasil tem 1,14% de matrículas desse público em comparação ao PAEE; a região com o maior percentual é a Norte (1,76%) e a menor, a Nordeste (0,86%); o estado com maior percentual em linha é Tocantins: 3,87%, e os menores percentuais (no caso, nulos) são registrados em vários estados brasileiros. A maioria desses estudantes é de cor branca (41,3%) e o menor percentual é de estudantes indígenas (1,16%). A maioria desse público é do sexo masculino: 54,29%.

Associação de características do PAEE

A associação de características do PAEE não está descrita no glossário do aluno, no entanto, foi a categoria criada por nós, com esse nome, para nos referirmos às mais de 60

distintas combinações, quando da marcação da deficiência dos estudantes. Contudo, o Inep não os enquadra como deficiência múltipla, como já esclarecido nos procedimentos metodológicos. Esses estudantes representam 1,63% das matrículas dos estudantes PAEE, a região com o maior percentual é o Centro-Oeste (3,87%) e o menor, a região Norte: 0,44%; o estado com maior percentual é Santa Catarina (6,79%) e os com representatividade nula são: Acre e Amapá. Tais estudantes são majoritariamente brancos (48,54%) e os indígenas são os menos representativos (0,97%). Há certo equilíbrio entre os sexos, já que 51,29% são do sexo masculino e 48,71%, feminino.

Fica evidente que algumas características são, entre os estados e regiões brasileiras, muito destoantes, o que pode apontar caminhos para pesquisas bastante interessantes sobre tais disparidades. Por exemplo, em relação às altas habilidades/superdotação, há estados que não informam estudantes nessa situação, e outros em que tal característica chega a 77,64% do PAEE (Ceará), com um forte distanciamento da média nacional que é de 12,59%. O mesmo ocorre com a deficiência auditiva, baixa visão, deficiência intelectual e deficiência física.

A deficiência auditiva, por exemplo, pode envolver sujeitos que não se comportam totalmente como surdos e nem como ouvintes, e as adequações para sua inclusão podem ser de pequeno porte, visto que, basicamente, precisarão de leitura orofacial, amplificadores sonoros, protetização e outras formas que dependem mais de objetos que da contratação de pessoal ou adequações dos espaços. Já a baixa visão caracteriza o sujeito que não é considerado com cegueira nem vidente e, portanto, para ele, as adaptações são mais no sentido de ampliação de materiais – envolvendo por vezes adequações simples com que o próprio sujeito, com ajuda de alguns softwares, consegue participar de forma satisfatória. A deficiência intelectual é um conceito complexo; de difícil identificação (sobretudo na Educação Superior) e que demanda esforço no diagnóstico. Essas deficiências possuem grandes variações percentuais nos estados brasileiros, sugerindo múltiplos questionamentos. Tais variações poderiam ocorrer, por exemplo, por dificuldades na identificação desse público (se tornando em alguns casos invisíveis) ou ainda pelo fato de que, por demandarem poucas adequações em sala de aula, não são, por vezes, caracterizados como pessoas com deficiência. Essas seriam razões que justificariam essas deficiências serem contabilizadas diferentemente em diferentes estados, gerando grandes discrepâncias entre as médias estaduais e regionais. Pesquisas mais pontuais precisam ser realizadas com esse público a fim de investigar tais divergências entre os estados brasileiros.

Na Educação, a preocupação está mais no sentido de adequações metodológicas do que nos números⁷⁵, e isso faz com que, muitas vezes, deficiências que demandam poucas adequações sejam praticamente desconsideradas, fazendo com que não se declararem como PAEE, haja vista, a IES, por vezes, não estar preparada para um atendimento diferenciado, e a preocupação centralizar-se naqueles que demandam mais atenção, como é o caso das associações de características do PAEE, Síndrome de Asperger, autismo, cegueira, Transtorno Desintegrativo da Infância, deficiência múltipla, Síndrome de Rett, surdez e surdocegueira.

Na variável cor ou raça dos estudantes, há certo equilíbrio, variando, majoritariamente, entre a cor branca (mais representativa) e a indígena (menos representativa), com certas distorções. Exemplos disso são o Transtorno Desintegrativo da Infância, cuja maior representação é a cor parda, e as altas habilidades/superdotação, que tem maior porcentagem entre estudantes da cor preta. Como já exemplificado por Bruno e Souza (2014), citados anteriormente, indígenas com deficiência tendem a estar presentes em menor número, pois se encontram em situação de vulnerabilidade social, já que são alijados, muitas vezes, por serem vítimas de, no mínimo, dupla discriminação.

A variável sexo dos estudantes PAEE mostra certo equilíbrio entre os do sexo masculino e os do sexo feminino, destoando quando se trata dos estudantes com características autistas. Tal diferenciação, todavia, é esperada, já que pessoas com essas características são, em sua maioria, do sexo masculino. É o caso também, por exemplo, dos estudantes com Síndrome de Asperger, em que 22,3% são do sexo feminino e 77,7% do sexo masculino, visto que é característico dessa síndrome ser predominante no sexo masculino.

6.1.2 Dados gerais e dos estudantes PAEE no Censo da Educação Superior de 2015: perfil dos cursos e IES públicas e privadas frequentadas

Nessa etapa, as descrições foram centradas nos cursos e IES frequentadas pelos estudantes PAEE em comparação com os estudantes no geral, focalizando, em relação às tabelas, os dados dos estudantes PAEE que são discrepantes, ora em comparação com as matrículas no geral, ora em comparação ao percentual dentro da região ou estado.

⁷⁵ Hipótese levantada para a explicação da grande variação dos dados nos estados brasileiros.

Tabela 15- Organização acadêmica das IES frequentadas pelos estudantes PAEE e matrículas no geral – Brasil – 2015

Brasil e Regiões	PAEE				Geral			
	Univer	Centro Univer.	Faculd.	IF e CEFET	Univer.	Centro Univer.	Faculd.	IF e CEFET
Brasil	25.865	4.857	6.313	892	4.273.155	1.357.802	2.251.464	144.876
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	68,2%	12,81%	16,65%	2,35%	53,23%	16,91%	28,05%	1,8%
Norte	2088	330	462	69	342.712	102.673	189.131	13.093
	8,07%	6,79%	7,32%	7,74%	8,02%	7,56%	8,4%	9,04%
	70,8%	11,19%	15,67%	2,34%	52,92%	15,85%	29,2%	2,02%
Nordeste	9.342	624	1.309	476	843.074	191.737	612.081	47.788
	36,12%	12,85%	20,73%	53,36%	19,73%	14,12%	27,19%	32,99%
	79,5%	5,31%	11,14%	4,05%	49,75%	11,31%	36,12%	2,82%
Sudeste	8.270	1.949	2.586	123	1.973.401	640.794	957.600	46.916
	31,97%	40,13%	40,96%	13,79%	46,18%	47,19%	42,53%	32,38%
	63,97%	15,08%	20%	0,95%	54,53%	17,71%	26,46%	1,3%
Sul	4.091	1.272	1.024	114	741.140	273.559	277.884	18.618
	15,82%	26,19%	16,22%	12,78%	17,34%	20,15%	12,34%	12,85%
	62,93%	19,57%	15,75%	1,75%	56,52%	20,86%	21,19%	1,42%
Centro-Oeste	2.074	682	932	110	372.828	149.039	214.768	18.461
	8,02%	14,04%	14,76%	12,33%	8,72%	10,98%	9,54%	12,74%
	54,61%	17,96%	24,54%	2,9%	49,37%	19,74%	28,44%	2,44%

Fonte: Elaborada pelo autor com dados de Inep (2015).

As universidades são caracterizadas pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e são pluridisciplinares quanto à formação em nível superior dos seus acadêmicos. Além disso, precisam ter um terço do seu corpo docente com titulação de mestrado ou doutorado; um terço do corpo docente com dedicação em regime de tempo integral e, ainda, precisam desenvolver estudos de temas e problemas relevantes científica e culturalmente, no âmbito regional e nacional (BRASIL, 1996a). As instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica são equiparadas às universidades federais para efeito de regulação, supervisão e avaliação (BRASIL, 2017).

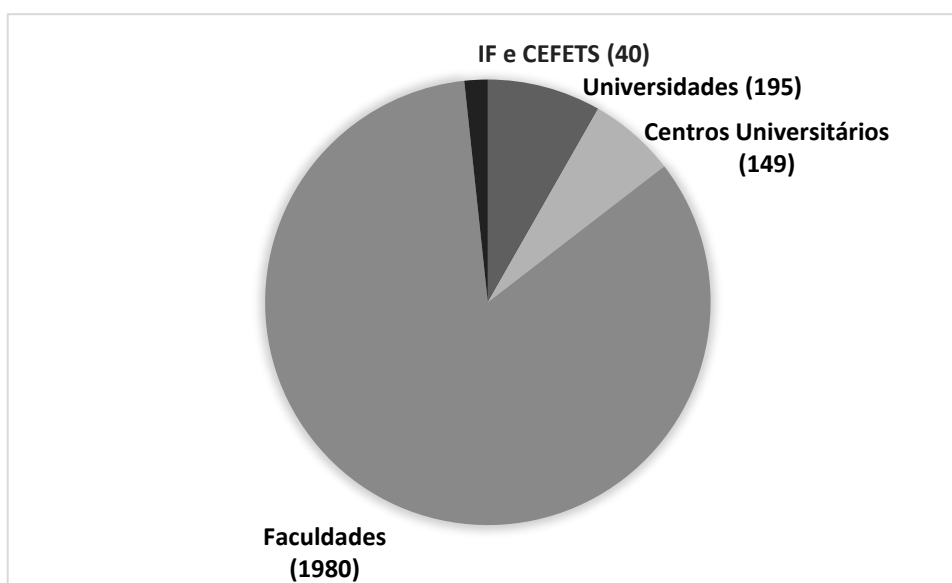
Os centros universitários são IES que têm pelo menos um quinto do seu corpo docente em regime de tempo integral, um terço do corpo docente com mestrado ou doutorado, e cursos, no mínimo oito, com avaliação satisfatória no MEC (BRASIL, 2017).

As faculdades não têm autonomia como as universidades; não estão alicerçadas, muitas vezes, sobre a égide da pesquisa e dependem de autorização do MEC para abertura de novos cursos. Seus docentes não estão sob exigências percentuais quanto ao título de mestres e doutores, nem quanto ao seu regime de dedicação (BRASIL, 2017).

No Brasil, temos 195 universidades, que representam 8,25%, em relação às 2.364 IES brasileiras. No entanto, as universidades são responsáveis por 53,23% das matrículas no geral

e por 68,2% das matrículas dos estudantes PAEE. Temos 149 centros universitários (6,3%), que são responsáveis por 16,91% das matrículas no geral e 12,81% dos estudantes PAEE. As faculdades são em torno de 1.980 (83,76%), contudo, representam, no geral, 28,05% das matrículas e, para os estudantes PAEE, 16,65%. Já a menor parcela é a dos institutos federais (IF) ou Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), que têm 40 instituições espalhadas pelo Brasil (multicampi) e representam 1,69% das IES, com 1,8% das matrículas no geral e 2,35% dos estudantes PAEE.

Gráfico 8 - Categoria Administrativa da IES por número de instituições



Fonte: Elaborado pelo autor com dados de Inep (2015).

A maioria dos estudantes de graduação está em universidades, representando 53,23% das matrículas, e esse percentual eleva-se quando são analisados os estudantes PAEE, dos quais 68,2% das matrículas estão em universidades brasileiras. O estado com o maior percentual de estudantes PAEE em universidades é o Ceará: 92,17%, índice bastante acima do das médias da região Nordeste (79,5% de estudantes PAEE), do Brasil (68,2% de estudantes PAEE); do estado com o maior índice de matrículas no geral: o Rio Grande do Norte (75,19%) e da região Sul: 56,52%. No entanto, percentuais bastante abaixo daqueles da média podem ser identificados no estado do Mato Grosso, com 19,37% das matrículas do PAEE em universidades e 54,61% no Centro-Oeste, índice abaixo dos percentuais do Espírito Santo (37,65%), estado, no geral, com o menor percentual de seus estudantes em universidades, e da região Centro-Oeste: 49,37%.

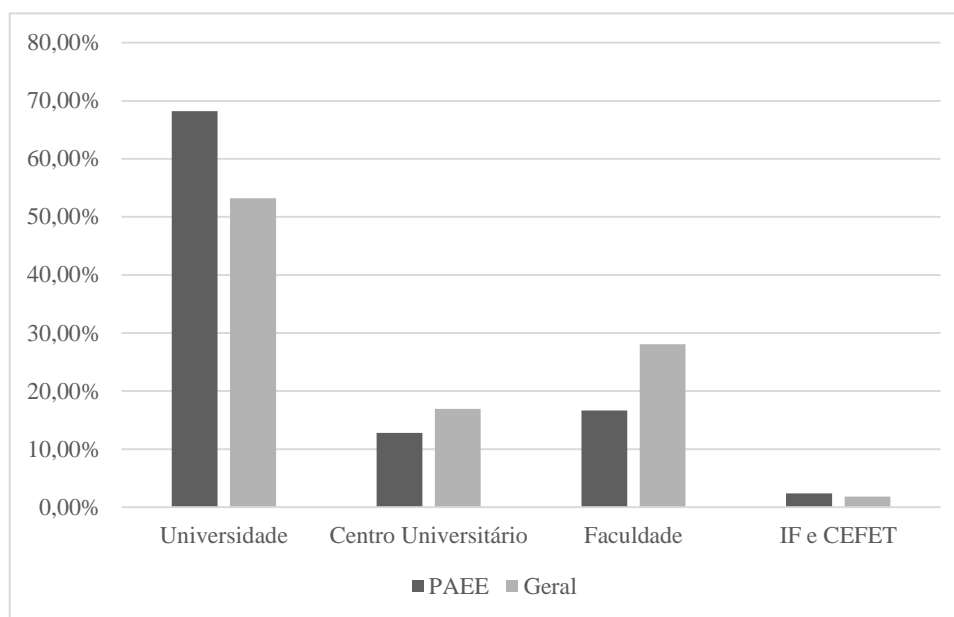
Os centros universitários são responsáveis por 16,91% das matrículas no geral, e o maior percentual de estudantes pertencentes a essa organização acadêmica está no Distrito Federal, com 34,81%, e na região Sul, com 20,86% de estudantes nessa categoria. Para o PAEE, a região

Sul é que a tem o maior percentual de alunos estudantes de centro universitário e, entre os estados, o Distrito Federal, com respectivamente 19,57% e 48,45%. A região com a menor prevalência de matrículas de estudantes em centros universitários no geral (11,31%) e PAEE (5,31%) é o Nordeste; já com relação aos estados, os menores percentuais são identificados em Sergipe, tanto para matrículas no geral: 0,22%, quanto para matrículas dos estudantes PAEE: 0,55%.

As faculdades, em maior número no Brasil, mas com menor percentual de matrículas no geral, têm na região Nordeste sua maior representatividade: 36,12%; no estado de Rondônia e Amapá, elas correspondem a 51,05% e 51,04%, respectivamente, das matrículas no geral. Já para os estudantes PAEE, o maior percentual por região é encontrado no Centro-Oeste, com 24,54%, e o Mato Grosso é o estado brasileiro com o maior percentual de estudantes PAEE matriculados em faculdades: 74,09%. Os menores percentuais desse público em faculdades aparecem nos registros do Ceará, com 1,54% das matrículas, e, no geral, no Rio de Janeiro, com 10,9%. A região Sul no geral (21,19%) e o Nordeste (11,14%) para o PAEE, são as que têm os menores percentuais de seus alunos em faculdades.

Os IFs e Cefets são pouco representativos no que tange ao número de matrículas no geral: 1,8%. Há, porém, estados, como o Amazonas, no geral, que tem 4,66% dos seus estudantes pertencentes a essa categoria administrativa; a região mais representativa é a Nordeste: 2,82%. O menor percentual está em São Paulo, com 0,54% e na região Sudeste: 1,3%. Para os estudantes PAEE, o maior percentual é encontrado no Maranhão: 10,43%, e na região Nordeste: 4,05%; com menor percentual está o estado de São Paulo: 0,12% na linha, e o Sudeste: 0,95%.

Gráfico 9 - Distribuição das matrículas por categoria administrativa: PAEE e geral – Brasil – 2015



Fonte: Elaborado pelo autor com dados de Inep (2015).

Vale ressaltar que em alguns estados, por exemplo, no Sergipe, não há centros universitários, no entanto, há 191 estudantes matriculados nessa categoria, que se referem aos estudantes matriculados em cursos a distância pertencentes a um centro universitário com sede em outro estado da federação.

A maioria dos estudantes PAEE está em universidades, em maiores percentuais que as matrículas no geral (Gráfico 9), pois estas são instituições maiores, com melhor infraestrutura e podem ter melhores condições de atendimento a esse público, o que elege essas IES como um lugar de grande procura por esses estudantes. Grande parte das universidades tem os núcleos de acessibilidade, presença de intérpretes de Libras e outros itens importantes – em contraste com as instituições menores, como é o caso das faculdades, nas quais esse público encontra-se em menores percentuais e, muitas vezes, com escassos ou inexistentes recursos de acessibilidade devido a políticas institucionais pouco sensíveis.

Cita-se como grande propulsor da acessibilidade nas universidades, e, principalmente, naquelas de âmbito federal, o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), que propõe, desde 2005, o acesso às pessoas com deficiência nas IFES. Tais núcleos, como já visto, contribuem em muito, para a permanência desses sujeitos nas IES (OLIVEIRA, 2011; GUIMARÃES, 2011; MIRANDA, 2014). Com tais incentivos para a criação dos núcleos de apoio à pessoa com deficiência, as IFES têm se apresentado como uma boa opção de ingresso aos estudantes PAEE, o que pode ser evidenciado pelo grande número desse público nessas

unidades acadêmicas. Além da política de reserva de vagas, que em muito beneficia a chegada desses estudantes nas IFES, essa questão seria mais bem analisada em uma série histórica. Sugere-se, assim, maior investigação nesse quesito.

Tabela 16 - Categoria administrativa das IES com matrículas estudantes PAEE e matrículas no geral – Brasil – 2015

Brasil e Regiões	PAEE				Geral			
	Pública		Privada		Pública		Privada	
	Feder.	Estad.	Munic.	Priv.	Feder.	Estad.	Munic.	Priv.
Brasil	12.889	2.560	303	22.175	1.214.635	618.633	118.877	6.075.152
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	33,98%	6,75%	0,8%	58,47%	15,13%	7,71%	1,48%	75,68%
Norte	976	140	1	1.832	145.742	46.746	5.603	449.518
	7,57%	5,47%	0,33%	8,26%	12%	7,56%	4,71%	7,4%
	33,1%	4,75%	0,03%	62,12%	22,5%	7,22%	0,87%	69,41%
Nordeste	7.660	998	63	3.030	375.771	195.271	19.447	1.104.191
	59,43%	38,98%	20,79%	13,66%	1	31,56%	16,36%	18,18%
	65,19%	8,49%	0,54%	25,79%	30,94%	11,52%	1,15%	65,16%
Sudeste	1.558	568	159	10.643	377.048	246.665	49.122	2.945.876
	12,09%	22,19%	52,48%	48%	8	39,87%	41,32%	48,49%
	12,05%	4,39%	1,23%	82,33%	31,04%	6,82%	1,36%	81,41%
Sul	1.615	701	66	4.119	197.287	88.503	31.414	993.997
	12,53%	27,38%	21,78%	18,57%	7	14,31%	26,43%	16,36%
	24,84%	10,78%	1,02%	63,36%	16,24%	6,75%	2,4%	75,81%
Centro-Oeste	1.080	153	14	2.551	118.787	41.448	13.291	581.570
	8,38%	5,98%	4,62%	11,5%	9,78%	6,7%	11,18%	9,57%
	28,44%	4,03%	0,37%	67,17%	15,73%	5,49%	1,76%	77,02%

Fonte: Elaborada pelo autor com dados de Inep (2015).

A política de privatização da Educação Superior “[...] coloca o país com a segunda maior privatização desse nível de ensino no conjunto de países da América Latina” (VALE et al., 2015, p. 75), perdemos apenas para o Chile, cujas IES são quase todas privatizadas. Sguissardi (2008) esclarece que a tendência histórica brasileira é a “[...] de transformar a educação em educação-mercadoria ou em mercadoria-educação” (p. 1015). De fato, essa é a situação que, nos últimos anos, temos presenciado nas IES brasileiras, que cada vez mais têm sido vendidas para o capital brasileiro e estrangeiro.

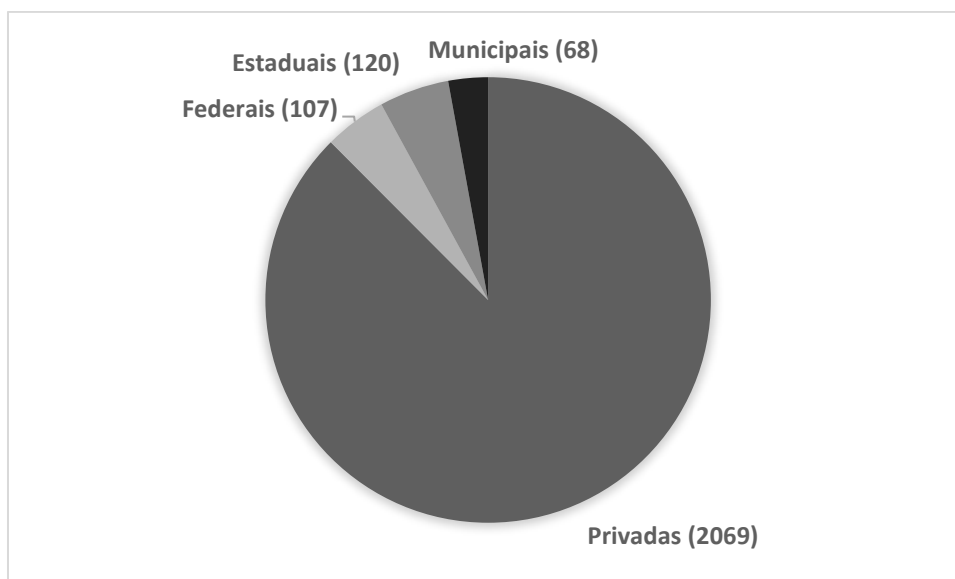
A expansão do setor privado ocorreu, sobretudo, a partir de 1968, pois:

Como a pressão pelo aumento de vagas tornava-se cada vez mais forte, logo após 1968, ocorreu uma expansão do setor privado, que criou inúmeras faculdades isoladas, nas regiões onde havia maior demanda, ou seja, na periferia das grandes metrópoles e nas cidades de porte médio do interior dos estados mais desenvolvidos. Essa expansão do sistema ocorreu com a aquiescência do governo e, no ano de 1980, mais da metade dos alunos de terceiro grau estava matriculada em estabelecimentos isolados de ensino superior, sendo 86% em faculdades privadas (OLIVEN, 2002, p. 7).

De acordo com os dados apresentados na Tabela 16, evidencia-se que a Educação Superior brasileira é regida majoritariamente pela iniciativa privada, responsável por 75,68% das matrículas, seguindo tal tendência mercadológica, sobretudo a partir de 1968. No entanto, quando se trata dos estudantes PAEE, verifica-se que esse percentual se reduz para 58,47%, o que pode ser considerado positivo, já que mostra que as políticas públicas têm, de alguma forma, surtido efeito, mesmo que tímido, no seu ingresso nas IES públicas, as quais parecem estar sendo mais atraentes que as IES privadas. Nesse sentido: “Podemos verificar que as pessoas com deficiência estão em maior parte (percentual – frequência relativa) no Ensino Superior público [...]” (ROCHA, 2015, p. 21). Das 2.364 IES brasileiras, 2.069 são privadas (87,52%), entre as públicas, 107 são federais (4,53%), 120 estaduais (5,08%) e apenas 68 são municipais (2,88%).

Os estudantes PAEE são uma minoria historicamente excluída e, se as políticas públicas não atentarem para esse público, ele permanecerá invisibilizado. Nessa direção, os números ainda são tímidos, mas revelam um esforço do setor público em trazer esse público para as universidades públicas.

Gráfico 10 - Categoria administrativa das IES brasileiras



Fonte: Elaborado pelo autor com dados de Inep (2015).

Quando as matrículas na Educação Superior Federal são analisadas, tem-se a presença de 15,13% dos estudantes no geral. Os estudantes PAEE, contudo, representam nelas um percentual de 33,98%, superior ao geral. Esses números significam que, percentualmente, esse público é o dobro nas IFES em comparação com as matrículas no geral. Há que se ter mais investigações nesse sentido, mas apontamos, aqui, os diferentes tipos de políticas que o governo federal tem implementado nas IFES e que têm contribuído para essa diferença percentual expressiva na comparação geral e dos estudantes PAEE. Nessa linha está a Lei nº 13.409/2016, que institui a reserva de vagas para as pessoas com deficiência; embora ainda não seja possível ver seus impactos na análise do Censo de 2015, já que não foram ainda absorvidos nos números apresentados e discutidos em território nacional. Entretanto, algumas IES, antes a implantação de tal política, já tinham em seu processo de seleção a reserva de vagas para pessoas com deficiência. Tal lei instituiu ainda núcleos de apoio a estudantes PAEE, intérprete de Libras e outros apoios que coadunam com o aumento desse público em instituições públicas, já que, muitas vezes, no setor privado, os recursos para esses estudantes são mais escassos, o que, de alguma forma, desestimula a busca por esse tipo de IES.

As regiões com o maior percentual geral de estudantes em IFES são a Norte (22,5%) e a Nordeste (22,17%). Entre os estados, destaca-se a Paraíba: 35,29%, e o menor, São Paulo: 2,41%. Já a menor região para IES federais no geral é o Centro-Oeste: 9,78%. O estado do Ceará tem 84,52% de estudantes PAEE nas IFES, o maior percentual brasileiro, sendo o Nordeste, entre as regiões, a mais representativa para esse público: 65,19%. Trata-se de números bastante expressivos, quando comparados, por exemplo, com o total geral de seus estudantes nas IFES, que representam “apenas” (dado o fato de que, para os estudantes PAEE, esse percentual é cinco vezes superior) 15,66% da Educação Superior cearense. No estado de São Paulo, há 3,7% de estudantes PAEE nas IFES e na região Sudeste: 12,05%, menores percentuais registrados.

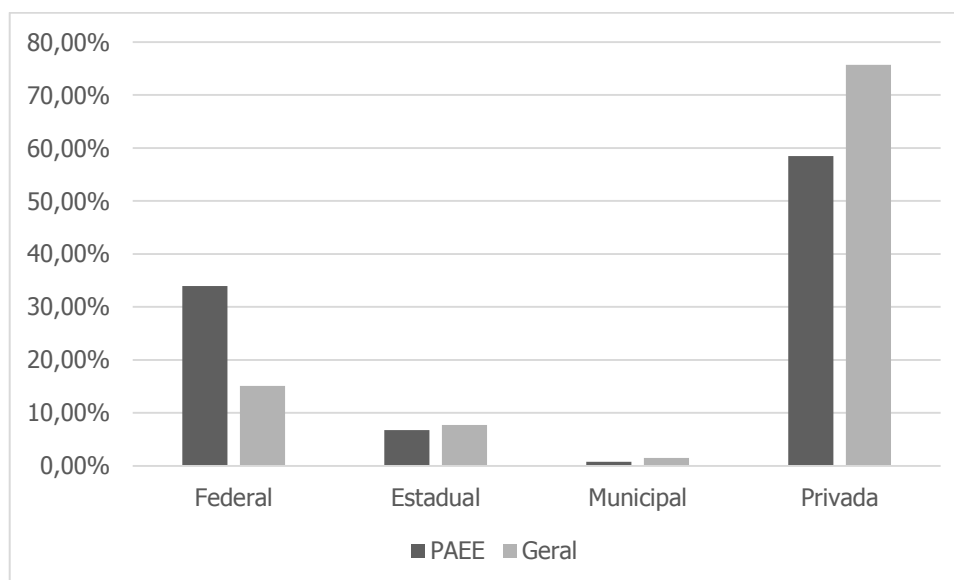
Nas IES estaduais, constatamos que os maiores percentuais gerais se encontram na região Nordeste (11,52%) e para o PAEE a região Sul tem os maiores percentuais de estudantes em IES estaduais: 10,78%. Entre os estados, destaca-se de forma majoritária no geral, o estado do Piauí (18,88%) e, para os estudantes PAEE, a Paraíba (18,85%). Os menores percentuais no geral (5,49%) e para o PAEE (4,03%) estão no Centro-Oeste. Alguns estados registram-se percentuais nulos, aqueles que não possuem IES estaduais: Rondônia, Acre e Sergipe. Muitos estados não têm interesse na constituição de IES, dado o seu alto custo de manutenção, como elencado por Fialho (2011), esclarecendo que as IES “[...] estaduais, para assegurar a sua

sobrevivência, revelam-se variadas e instáveis; as dotações a elas reservadas em geral decorrem de percentual da renda de impostos, o qual pode ser adequado para alguns estados, insuficiente ou não respeitado em outros” (p. 4).

As IES municipais são pouco representativas na Educação Superior brasileira, com 1,48% do total de matrículas. A região com o maior percentual no geral é o Sul: 2,4%, e o menor, a Norte: 0,87%. O estado com maior percentual na linha nessa categoria é o Pernambuco, tanto para pessoas PAEE: 11,62%, quanto para as matrículas no geral: 7,36%. Os menores índices são registrados nos 18 estados brasileiros que não possuem IES municipais, haja vista o município necessitar de alta receita para a manutenção dessas instituições. Trata-se, portanto, da mesma situação de algumas unidades federativas que não têm IES estaduais. Vale ainda ressaltar que, por exemplo, na região Norte, há apenas um estudante PAEE matriculado em uma IES municipal e este representa, 0,03% das matrículas dessa região.

O estado com o maior percentual de estudantes no geral, pertencentes à Educação Superior privada, é São Paulo, com 86,07%, e a região, a Sudeste: 81,41%; em relação aos estudantes PAEE, é o Mato Grosso, com um percentual de 91,65%, seguido de Rondônia: 89,93% e São Paulo: 88,59%. Já a região com o maior índice de alunos PAEE matriculados em IES privadas é novamente o Sudeste: 82,33%. O menor índice geral das matrículas na iniciativa privada é encontrado na Paraíba: 50,6%, e, para os estudantes PAEE, no Ceará: 11,75%, índice bastante abaixo da média nacional para esse público: 58,47%. Já nas regiões, o menor percentual geral está no Nordeste: 65,16% e para o PAEE, novamente, o Nordeste: 25,79%.

Gráfico 11 – Categoria administrativa das IES: percentuais do PAEE e matrículas no geral – Brasil – 2015



Fonte: Elaborado pelo autor com dados de Inep (2015).

Apesar de, percentualmente, o PAEE estar majoritariamente em IES privadas, vemos uma diferença bastante interessante nas IFES em que o PAEE está, percentualmente, mais presente, em comparação a proporção de estudantes no geral. Essa maior presença pode apontar para políticas que as IFES estão realizando – ou por força legislativa ou de cunho institucional – para a captação desse público, em detrimento de outros, ou ainda, o grande prestígio que elas têm. Tal dado pode nos oferecer indicativos de que o ingresso dos estudantes PAEE nas IFES de fato tem sido mais garantido, embora isso não atinja necessariamente a permanência desse público, o que demandaria pesquisa específica a respeito, pois políticas públicas parecem ter efeitos sobre o ingresso desses estudantes, mas ainda não têm garantido permanência e qualidade de ensino, como visto na seção 3.

Tabela 17 - Grau acadêmico do curso frequentado pelos estudantes PAEE e matrículas no geral – Brasil – 2015

Brasil e Regiões	PAEE				Geral			
	Bachar.	Licenc.	Tecnól.	ABI	Bachar	Licenc.	Tecnól.	ABI
Brasil	24.598	8.640	4.561	128	5.516.151	1.471.930	1.010.142	29.074
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	64,86%	22,78%	12,03%	0,34%	68,72%	18,34%	12,58%	0,36%
Norte	1.554	991	396	8	391.230	183.869	71.528	982
	6,32%	11,47%	8,68%	6,25%	7,09%	12,49%	7,08%	3,38%
	52,7%	33,6%	13,43%	0,27%	60,41%	28,39%	11,04%	0,15%
Nordeste	8.118	2.870	726	37	1.187.044	352.853	151.576	3.207
	33%	33,22%	15,92%	28,91%	21,52%	23,97%	15,01%	11,03%
	69,08%	24,42%	6,18%	0,31%	70,05%	20,82%	8,94%	0,19%
Sudeste	8.457	2.414	2.003	54	2.530.465	572.697	498.110	17.439
	34,38%	27,97%	43,92%	42,19%	45,87%	38,91%	49,31%	59,98%
	65,42%	18,67%	15,49%	0,42%	69,93%	15,83%	13,76%	0,48%
Sul	4.134	1.494	861	12	882.379	232.412	191.681	4.729
	16,81%	17,29%	18,88%	9,38%	16%	15,79%	18,98%	16,27%
	63,59%	22,98%	13,24%	0,18%	67,3%	17,73%	14,62%	0,36%
Centro-Oeste	2.335	871	575	17	525.033	130.099	97.247	2.717
	9,49%	10,08%	12,61%	13,28%	9,52%	8,84%	9,63%	9,35%
	61,48%	22,93%	15,14%	0,45%	69,53%	17,23%	12,88%	0,36%

* Área Básica de Ingresso (ABI) - Não aplicável (cursos com área básica de formação).

Fonte: Elaborada pelo autor com dados de Inep (2015).

Os cursos de bacharelado são caracterizados por seu caráter “generalista, de formação científica ou humanística, que confere ao diplomado competências em determinado campo do saber para o exercício de atividade profissional, acadêmica ou cultural, com o grau de bacharel” (BRASIL, 2018). As licenciaturas são caracterizadas por ser um “curso superior que confere ao diplomado competências para atuar como professor na educação básica, com o grau de licenciado” (BRASIL, 2018); já os tecnólogos são “cursos superiores de formação especializada

em áreas científicas e tecnológicas, que conferem ao diplomado competências para atuar em áreas profissionais específicas, caracterizadas por eixos tecnológicos, com o grau de tecnólogo” (BRASIL 2018).

Por último, temos os cursos que, não sendo nenhum dos três graus referenciados (bacharelado, licenciatura ou tecnológico), são considerados cursos sequenciais de formação específica ou também denominados cursos com área básica de ingresso (ABI), que representam no geral de matrículas: 0,36%, e para os estudantes PAEE: 0,34%. A ABI

[...] refere-se à situação em que uma única “entrada” no curso possibilitará ao estudante, após a conclusão de um conjunto básico de disciplinas (denominado de “ciclo básico” por algumas instituições de Educação Superior) a escolha de uma entre duas ou mais formações acadêmicas. ABI é comum em cursos de licenciatura ou bacharelado (História, Letras, Física, Geografia, Filosofia etc.) ou em cursos apenas de bacharelado como os de Comunicação Social e de Engenharia, que dispõem de várias formações acadêmicas vinculadas (INEP, 2015b).

No Brasil, majoritariamente, os estudantes cursam graduação com o grau acadêmico de bacharel. No geral, há 68% de matrículas nesse segmento; para os estudantes PAEE, o percentual gira em torno de 64%, e essa modalidade conta com um total de 19.254 cursos. Os cursos de licenciatura, no geral, representam 18% das matrículas e para os estudantes PAEE: 22%, e têm, no país, 7.629 cursos. Os cursos de tecnologia representam, de forma geral, 12,58%, e as matrículas dos estudantes PAEE, 12,03%. Há, no Brasil, 6.618 cursos com essa característica (INEP, 2015b).

A região com maior percentual de estudantes no geral de bacharelado é o Nordeste (70,05%) e o estado mais representativo é Minas Gerais (75,99%); para os estudantes PAEE, sobressai o Ceará (76,83%) e, entre as regiões, o Nordeste: 69,08%. Já o menor percentual geral desse grau acadêmico é registrado na região Norte, no geral (60,41%) e para o PAEE (52,7%). Entre os estados, o menor percentual é registrado no geral no Acre (55,37%) e é também nesse estado que encontramos o menor percentual de estudantes PAEE (47,11%) do grau de bacharelado.

Quanto ao grau de licenciatura, temos que a região Norte é a que tem o maior percentual geral (28,39%) e para o PAEE (33,6%). Entre os estados, destaca-se no geral o Pará (32,6%) e, para os estudantes PAEE, Rondônia (47,46%). O estado com o menor percentual é o Distrito Federal, tanto no geral (13,63%), quanto para os estudantes PAEE, (11,36%) e, a região, a Sudeste, no geral (15,83%) e para o PAEE (18,67%) de estudantes do grau de licenciatura.

No grau acadêmico tecnólogo, encontramos o maior percentual entre as regiões, no geral, no Sul (14,62%) e para o PAEE, no Sudeste (15,49%). Entre os estados, destaca-se o

Distrito Federal (inclusive citado anteriormente como o estado com o menor percentual de licenciandos no país), para os estudantes no geral: 17,61%, e para os estudantes PAEE: 28,25%. O menor percentual no geral (8,94%) e para o PAEE (6,18%) é registrado no Nordeste. Entre os estados, os menores percentuais são registrados no Piauí: 4,49% das matrículas no geral e, para o PAEE, também nesse estado: 2,07% das matrículas são de estudantes do grau acadêmico de tecnólogo.

No último eixo de análise, ficaram os cursos que não têm aplicação de grau acadêmico, sem representação em vários estados. Seu maior percentual para as matrículas no geral é encontrado no Sudeste: 0,48% e para o PAEE no Centro-Oeste: 0,45%. Entre os estados, destacamos Roraima (1,48%) e para os estudantes PAEE, Minas Gerais (1,26%). Os menores percentuais são encontrados no geral no Norte: 0,15% e para o PAEE no Sul: 0,18%.

De forma geral, identificamos que, quanto ao grau acadêmico, não há muitas dissonâncias na comparação dos estudantes no geral e daqueles PAEE, pois seguem, de forma mais ou menos semelhante, as proporções dos estudantes no geral, com poucas distorções, o que é positivo e mostra certa linearidade entre os públicos.

Tabela 18 - Modalidade do curso frequentado pelos estudantes PAEE e matrículas no geral – Brasil – 2015

Brasil e Regiões	PAEE		Geral	
	Presencial	A distância	Presencial	A distância
Brasil	30.605	7.322	6.633.545	1.393.752
	100%	100%	100%	100%
	80,69%	19,31%	82,64%	17,36%
Norte	1.593	1.356	473.848	173.761
	5,21%	18,52%	7,14%	12,47%
	54,02%	45,98%	73,17%	26,83%
Nordeste	10.284	1.467	1.433.406	261.274
	33,6%	20,04%	21,61%	18,75%
	87,52%	12,48%	84,58%	15,42%
Sudeste	10.587	2.341	3.087.825	530.886
	34,59%	31,97%	46,55%	38,09%
	81,89%	18,11%	85,33%	14,67%
Sul	5.125	1.376	1.021.149	290.052
	16,75%	18,79%	15,39%	20,81%
	78,83%	21,17%	77,88%	22,12%
Centro-Oeste	3.016	782	617.317	137.779
	9,85%	10,68%	9,31%	9,89%
	79,41%	20,59%	81,75%	18,25%

Fonte: Elaborada pelo autor com dados de Inep (2015).

Nos últimos anos, a EaD tem se mostrado uma proposta interessante para aqueles com menos tempo para deslocamentos ou uma opção mais barata que algumas faculdades de cunho presencial. Além disso, a EaD tem possibilitado “[...] a ampliação do quadro de matrículas, pela rápida expansão de vagas na Educação Superior, uma vez que as limitações físicas e estruturais se tornam menos relevantes já que grande parte do processo de ensino e aprendizagem ocorre em espaços escolhidos pelos alunos para desenvolverem seus cursos” (ARRUDA; ARRUDA, 2015, p. 322). De forma exponencial, as matrículas na modalidade da EaD têm crescido, se comparadas às matrículas na Educação Superior presencial, visto que, no “[...] ensino superior presencial saltaram [as matrículas] de três milhões em 2001 para mais de sete milhões em 2014, as matrículas no Ensino Superior na modalidade à distância saltaram de pouco mais de três mil em 2001 para cerca de 1,1 milhão em 2014 [...]” (ARRUDA; ARRUDA, 2015, p. 323).

As matrículas na modalidade presencial ainda são maioria no país, representando no geral: 82,64% e, para os estudantes PAEE: 80,69%. Os estados com os maiores percentuais no geral das matrículas em cursos presenciais são: Amazonas e o Rio Grande do Norte, ambos com 89,26%, e a região que se destaca é a Sudeste, com 85,33%; o estado com o menor percentual de matrículas em cursos presenciais é o Pará, com 62,98%, e a região, a Norte: 73,17%. Para os estudantes PAEE, o maior percentual de cursos presenciais está na região Nordeste: 87,52% e o menor percentual está na região Norte: 54,02%. Entre os estados, o maior percentual de cursos presenciais está no Ceará: 93,95% e, com o menor percentual, o Pará: 39,15%.

O estado do Pará chama a atenção, dado o alto percentual de matrículas de estudantes PAEE na EaD: 60,85%. Talvez, uma das razões para o destaque desse estado seja a sua grande extensão e as dificuldades de acesso dela decorrentes. Muitas vezes, a locomoção é feita por via fluvial, com transporte público restrito, o que gera dificuldades para cursar graduação presencial, para os estudantes no geral e para aqueles que são PAEE, apresentando-se a EaD como uma opção para dirimir tais barreiras (SERRA-JÚNIOR, 2014).

Dillenburg (2015), Serra-Júnior (2014) e Lorensi (2014) esclarecem que as dificuldades da Educação presencial e a distância são bastante parecidas. Por essa razão, há que se pensar de forma mais efetiva no ingresso e permanência desses sujeitos nas IES, considerando que não é apenas pelas facilidades que se têm na EaD – a não necessidade de deslocamento, facilidade nos horários etc. – que se teria um percentual mais elevado de matrículas dos estudantes PAEE. Há, de fato, muitas outras barreiras, como: falta de formação para os envolvidos no processo (para um melhor atendimento e permanência desses sujeitos), mudança de olhar sobre o déficit e não para a diferença do outro, sites/plataformas que sejam acessíveis, entre outras. Portanto,

pode-se afirmar que nessa modalidade de ensino há dificuldades a serem superadas, assim como na educação presencial.

Tabela 19 - Turnos dos cursos presenciais dos estudantes PAEE e matrículas no geral – Brasil – 2015

Brasil e Regiões	PAEE				Geral			
	Mat.	Vesp.	Not.*	Int.	Mat.	Vesp.	Not.	Int.
Brasil	4865	1205	15956	8579	1.253.580	269.018	4.116.587	994.360
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	12,83%	3,18%	42,07%	22,62%	15,62%	3,35%	51,28%	12,39%
Norte	317	171	709	396	87.340	52.209	254.090	80.209
	6,52%	14,19%	4,44%	4,62%	6,97%	19,41%	6,17%	8,07%
	10,75%	5,8%	24,04%	13,43%	13,49%	8,06%	39,24%	12,39%
Nordeste	1.171	628	3.330	5.155	323.223	122.458	752.555	235.170
	24,07%	52,12%	20,87%	60,09%	25,78%	45,52%	18,28%	23,65%
	9,97%	5,34%	28,34%	43,87%	19,07%	7,23%	44,41%	13,88%
Sudeste	2190	201	7.184	1.012	567.297	61.644	2.078.489	380.395
	45,02%	16,68%	45,02%	11,8%	45,25%	22,91%	50,49%	38,26%
	16,94%	1,55%	55,57%	7,83%	15,68%	1,7%	57,44%	10,51%
Sul	658	126	2.870	1.471	132.567	21.147	662.239	205.196
	13,53%	10,46%	17,99%	17,15%	10,58%	7,86%	16,09%	20,64%
	10,12%	1,94%	44,15%	22,63%	10,11%	1,61%	50,51%	15,65%
Centro-Oeste	529	79	1.863	545	143.153	11.560	369.214	93.390
	10,87%	6,56%	11,68%	6,35%	11,42%	4,3%	8,97%	9,39%
	13,93%	2,08%	49,05%	14,35%	18,96%	1,53%	48,9%	12,37%

* Os estudantes que não integram nenhum desses turnos totalizam 1.393.752 (17,36%) matrículas e representam os estudantes de EaD, a serem analisados a posteriori, no entanto, estão devidamente contados no cômputo das linhas. Dos estudantes com deficiência, 7.322 (19,3%) são os que estudam a distância, portanto, nenhum dos turnos apresentados na Tabela 19 se aplica a eles, mas também estão devidamente computados na análise da linha.

Fonte: Elaborada pelo autor com dados de Inep (2015).

Nesse contexto, a maioria dos estudantes brasileiros estuda no período noturno: 51,28%, e 42,07% dos estudantes PAEE. Tal necessidade deve-se ao fato de, muitas vezes, os estudantes precisarem trabalhar. Os estudantes PAEE também seguem tal tendência, no entanto, em percentual menor, o que pode ser explicado pelo fato de haver uma proteção (ou até mesmo uma superproteção) maior a esse público pela família (FIAMENGHI JUNIOR; MESSA, 2007), já que muitas vezes não permite que eles estudem no período noturno, pelo risco de enfrentarem condições adversas⁷⁶ e de perigo, principalmente nas grandes cidades brasileiras (não que os que acessem tal turno sejam desprotegidos pela família). Além disso, há estudantes que recebem

⁷⁶ “[...] causando-lhe atrasos na chegada à instituição de ensino, perda de aulas e provas, ocasionando a interrupção na construção de seus saberes” (BARREIRO; TERRIBILI FILHO, 2007, p. 97).

benefícios governamentais⁷⁷, não permitindo que trabalhem, o que os deixa, assim, mais livres para optar por outros períodos. Ou ainda, tais estudantes tem mais condições financeiras que a maioria da população, ficando livres por optar em qual turno estudar.

Nas matrículas no geral, 12,39% são estudantes do turno integral, e 22,62% dos estudantes PAEE cursam graduação nesse turno, ou seja, percentual superior dos estudantes PAEE sobre as matrículas no geral. No período matutino, os estudantes PAEE (12,83%) estão em percentual semelhante quando comparados aos estudantes em geral (15,62%), conforme se pode verificar na Tabela 19. No turno vespertino, temos os menores percentuais de matrículas da Educação Superior brasileira – apenas 3,35% dos estudantes, e para os estudantes PAEE não é diferente (3,18%).

A região com o maior percentual geral de matrículas no matutino é o Nordeste: 19,07%; entre os estados, destaca-se o Ceará, com 26,85%. Para os estudantes PAEE, o Distrito Federal, com 24,95%, e entre as regiões, o Sudeste: 16,94%. Os menores percentuais nesse turno no geral são identificados na região Sul: 10,11%, e para o PAEE, no Nordeste: 9,97%. Entre os estados, destaca-se Rondônia no geral: 2,5%, e para os estudantes PAEE: 0,42%.

No vespertino, o estado do Maranhão é o que tem o maior percentual brasileiro de estudantes, tanto no geral (14,73%), como para o PAEE (23,93%). Quanto à região, destaca-se no geral (8,06%) e para o PAEE (5,8%), a Norte. Chama-nos a atenção que, em Tocantins, não há nenhum estudante PAEE estudando à tarde, e é de lá, também, o menor índice brasileiro na linha das matrículas no geral: 0,55%. Já o menor percentual entre as regiões, nas matrículas no geral, está o Centro-Oeste: 1,53%, e para o PAEE, o Sudeste: 1,55%.

O noturno é o período mais representativo da Educação Superior, a região com maior incidência desse turno é a Sudeste, tanto no geral (57,44%) quanto para o PAEE (55,57%). O menor percentual é registrado na região Norte do país, tanto no geral (39,24%) quanto para o PAEE (24,04%). Com relação ao estado, o maior e o menor percentual no geral estão, respectivamente, em São Paulo (61,91%) e Pará (27,52%); já para os estudantes PAEE, Mato Grosso é o estado com o maior percentual: 73,61% das matrículas, e o menor percentual é registrado no Pará: 12,51% dos paraenses PAEE estão matriculados no noturno.

O turno integral para os estudantes PAEE tem percentual de 82% a mais que as matrículas no geral, e as regiões com os maiores e menores percentuais, no geral, são: Sul (15,65%) e Sudeste (10,51%), já os estados com os maiores e menores percentuais no geral, respectivamente, são: Paraíba (23,86%) e Amapá (5,42). Para os estudantes PAEE, temos que

⁷⁷ Citam-se o Benefício de Prestação Continuada - BPC, aposentadoria por invalidez e outros.

o Nordeste é o mais representativo: 43,87%, e o menos representativo é o Sudeste: 7,83%. Já entre os estados, destaca-se o Ceará, em que 67,17% dos seus estudantes PAEE estão no turno integral, e o menor percentual é registrado no Mato Grosso: 1,94%. Há nesses dois estados um dado que mostra grande disparidade e que demanda outras pesquisas para averiguação de percentuais tão díspares.

O Ceará nos chamou a atenção, dado o grande percentual de estudantes PAEE que estudam no período integral, cursos estes que demandam muitas vezes mais dos seus estudantes. Os altos índices podem ser explicados pelo grande número de estudantes com altas habilidades/superdotação declarados nesse estado, 3.827 dos 4.928 PAEE existentes no Brasil.

Tabela 20 - Atividades extracurriculares exercidas pelos estudantes PAEE e matrículas no geral – Brasil – 2015

Brasil e Regiões	PAEE		Geral	
	Sim*	Não	Sim	Não
Brasil	6.794 100% 17,91%	31.133 100% 82,09%	1.389.756 100% 17,31%	6.637.541 100% 82,69%
Norte	207 3,05% 7,02%	2.742 8,81% 92,98%	67.176 4,83% 10,37%	580.433 8,74% 89,63%
Nordeste	1.630 23,99% 13,87%	10.121 32,51% 86,12%	236.987 17,05% 13,98%	1.457.693 21,96% 86,02%
Sudeste	2.726 40,12% 21,09%	10.202 32,77% 78,91%	639.769 46,03% 17,68%	2.978.942 44,88% 82,32%
Sul	1.696 24,96% 26,09%	4.805 15,43% 73,91%	300.734 21,64% 22,94%	1.010.467 15,22% 77,06%
Centro-Oeste	535 7,87% 14,09%	3.263 10,48% 85,91%	145.090 10,44% 19,21%	610.006 9,19% 80,79%

* Ressalte-se que o número de atividades extracurriculares é superior ao apresentado na Tabela 20, haja vista haver estudantes que realizam mais de um tipo de atividade (pesquisa, extensão, monitoria, estágio não obrigatório), no entanto, contamos o número de estudantes e não o quantitativo das referidas atividades, assim como no apoio social.

Fonte: Elaborada pelo autor com dados de Inep (2015).

As atividades extracurriculares recenseadas em 2015 nas IES referem-se à pesquisa, extensão, monitoria e estágio não obrigatório, de forma a estimular teoria e prática, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem, favorecendo, assim, uma complementação na formação social e profissional do estudante (BRASIL, 2018). As atividades extracurriculares são quaisquer atividades não contempladas no curso, e podem ser: estágios (aqueles não

obrigatórios de cada curso), programas, projetos e cursos que objetivam disseminar ao público externo o conhecimento desenvolvido e sistematizado no âmbito do ensino e da pesquisa, monitoria (no qual o estudante tem iniciação à docência e o trabalho é realizado em conjunto com o professor e monitor – incluindo estudantes voluntários e os bolsistas) e atividades de pesquisa, com o fim de proporcionar a aprendizagem de técnicas e métodos de pesquisa, como por exemplo, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic).

As matrículas no geral apontam que apenas 17,31% dos estudantes realizam atividades extracurriculares, e do PAEE: 17,91%, percentuais bem próximos, mostrando que não há diferenciação nesse quesito.

A região Sul é a que apresenta o maior percentual do exercício de atividades extracurriculares pelos estudantes da Educação Superior, no geral (22,94%) e para o PAEE (26,09%); já os menores percentuais são registrados na região Norte, no geral (10,37%) e para o PAEE (7,02%).

O Mato Grosso do Sul é o estado com o maior percentual de estudantes que realizam atividades extracurriculares: 35,04%, e o com menos atividades, o Amapá: 3,78%. O estado com o maior percentual de realização de tais atividades para o PAEE é o Acre: 31,56%, e o com menos atividades desse tipo é, novamente, o Amapá: 0,55%. Esse baixo número chama a atenção, já que se refere a atividades de complementação na formação social e profissional do estudante, e são de suma importância na vida acadêmica destes. Além disso, esses percentuais – seja das matrículas no geral, seja dos estudantes PAEE – mostram grande discrepância entre os estados com menor e maior percentual.

Há que se investigar ainda mais sobre o estado do Amapá, onde há percentuais tão abaixo da média nacional que deixam o estado com o menor índice no que tange à realização de atividades extracurriculares dos estudantes. É recomendável, ainda, que se pesquise a situação brasileira, já que uma minoria de estudantes realiza atividades fora dos seus cursos de graduação. Essas atividades deveriam ser mais incentivadas nas IES, como forma de aliar teoria e prática dos futuros profissionais, principalmente nas universidades, que estão pautadas no tripé ensino, pesquisa e extensão.

Tabela 21 - Mobilidade acadêmica* nas IES para os estudantes PAEE e matrículas no geral – Brasil – 2015

Brasil e Regiões	PAEE	Geral
	Sim**	Sim
Brasil	189	23.094
	100%	100%
	0,5%	0,29%
Norte	0	181
	0	0,78%
	0	0,03%
Nordeste	144	5.338
	76,19%	23,11%
	1,23%	0,31%
Sudeste	31	13.331
	16,4%	57,72%
	0,24%	0,37%
Sul	7	3.053
	3,7%	13,22%
	0,11%	0,23%
Centro-Oeste	7	1.191
	3,7%	5,16%
	0,18%	0,16%

* Estudantes que realizaram mobilidade acadêmica nacional (sendo que só os estudantes de instituições federais e universidades estaduais são aqui contabilizados) e internacional (intercâmbio ou Ciência Sem Fronteiras⁷⁸).

** Foi incluída apenas a coluna “SIM, possui mobilidade acadêmica” pois a instrução para as IFES (quando no preenchimento das informações) é deixar em branco quando o estudante se encontra em situação de formado, devendo, portanto, só informar os estudantes que estão cursando. Dessa forma, há muitas linhas sem preenchimento dessa informação. O percentual na linha foi realizado em comparação ao total geral e dos estudantes PAEE da Educação Superior, de cada um dos estados e regiões.

Fonte: Elaborada pelo autor com dados de Inep (2015).

A mobilidade acadêmica compreende as atividades que ocorrem dentro do país, assim denominadas de “Programa Mobilidade Acadêmica Brasil – MAB” e objetiva “fomentar a cooperação técnico-científica entre as IFES. O programa de mobilidade acadêmica entre as IFES busca atender às necessidades em nível federal de construir uma unidade nacional entre as instituições públicas de educação superior” (UNESCO, 2013, p. 25). Há também a mobilidade acadêmica internacional, que “está sujeita à existência de um acordo entre uma Universidade Brasileira e Universidade ou Instituto de Pesquisa do exterior ou, ainda, acordos de cooperação entre o governo brasileiro e um governo de outro país com a participação de

⁷⁸ “Ciência sem Fronteiras é um programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A iniciativa é fruto de esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC” (BRASIL, 2019).

Universidades brasileiras” (UNESCO, 2013, p. 26). A mobilidade acadêmica, entre outras questões, promove a internacionalização, pois impulsiona os

[...] sistemas e instituições de educação superior a responder às necessidades educativas do mundo globalizado; para os países em desenvolvimento, como o Brasil, investir na internacionalização da educação superior é, sem lugar a dúvidas, um processo fundamental para a sua inserção no mundo globalizado, em condições de soberania (AMORIM; FINARDI, 2017, p. 320).

O Programa Ciência sem Fronteiras, nessa mesma linha, objetivou promover a inserção internacional das instituições brasileiras pela abertura de oportunidades semelhantes para cientistas e estudantes estrangeiros, além de outros objetivos, enviando, assim, muitos estudantes a instituições de excelência. Até 2015, objetivou oferecer mais de 60 mil bolsas para graduação sanduíche. A pesquisa de Oliveira e Freitas (2016) identificou nos jovens que a busca pela mobilidade acadêmica estava no “desejo de conhecer outras culturas e de alcançar maior amadurecimento por meio da experiência da mobilidade”, visto ser esse desejo “uma motivação que se sobressai nesse grupo, além do aprendizado ou aperfeiçoamento de uma língua estrangeira” (OLIVEIRA; FREITAS, 2016, p. 242).

De fato, a mobilidade acadêmica tem ampliado a universidade não só para a comunidade local, mas também para além das fronteiras, nacional e internacionalmente, mas ainda são poucos os estudantes brasileiros que têm a oportunidade nos cursos de graduação de realizar essa atividade para fora de sua IES de origem. Em 2015, apenas um número reduzido de 0,29% no geral realizou esse tipo de atividade; para os estudantes PAEE, 0,5% realizaram mobilidade acadêmica nacional ou internacional. O percentual dos estudantes PAEE é superior ao da população no geral; o estado com o maior índice é o Ceará, que representa 57,67% dos estudantes PAEE que realizaram em 2015 mobilidade acadêmica, e a região com maior incidência é o Nordeste, 76,19% das matrículas no Brasil.

No geral, os estados que mais possibilitaram a seus estudantes o intercâmbio com outras IES brasileiras e internacionais foram: Rio Grande do Norte (0,68%), Minas Gerais (0,55%) e o Pernambuco (0,54%); entre as regiões, destaca-se a Sudeste: 0,37%. Os menores índices foram evidenciados nos estados do Amapá e Tocantins, ambos com percentuais nulos; e a região Norte é a que menos tem estudantes realizando mobilidade acadêmica: 0,03%. Já para os estudantes PAEE, os seguintes estados se destacaram: Ceará (2,21%), Paraíba (0,79%) e Minas Gerais (0,72%). Os menores percentuais foram identificados em todos os estados da região Norte, já que nenhum deles possui nem ao menos um estudante PAEE que tenha realizado mobilidade acadêmica em 2015. Nessa mesma situação encontra-se o estado do Mato Grosso.

Por meio da análise dos dados e da Tabela 21, fica evidente que foram poucos os estudantes que tiveram a oportunidade de realizar mobilidade acadêmica no país. Chama a atenção que o PAEE tenha uma representatividade maior/percentualmente (mas baixa) dessa experiência que os estudantes no geral, indicando a necessidade de investigação para compreender os motivos desse fato. De todo modo, essa mobilidade precisa ser ampliada para o conjunto dos estudantes em nosso país.

Tabela 22 - Áreas frequentadas pelos estudantes PAEE e matrículas no geral – Brasil – 2015

Área	Quant. PAEE	Percentual PAEE	Quant. Geral*	Percentual Geral
Serviços	701	1,85%	178.190	2,22%
Agricultura e Veterinária	1.061	2,81%	215.101	2,68%
Humanidades e Artes	1.154	3,05%	173.144	2,16%
Ciências, Matemática e Computação	2.866	7,58%	461.205	5,75%
Saúde e Bem-estar social	4.441	11,75%	1.164.336	14,5%
Engenharia, Produção e Construção	4.639	12,27%	1.248.285	15,55%
Educação	8.650	22,88%	1.471.612	18,33%
Ciências Sociais, Negócios e Direito	14.288	37,80%	3.086.485	38,45%

* Algumas IES deixaram em branco o preenchimento dessas informações, já que são matrículas de ABI. No geral, 28.939 matrículas foram deixadas em branco (0,36%); e, para os PAEE, 127 matrículas (0,33%). As matrículas deixadas em branco não foram contabilizadas na planilha para efeitos de cálculos.

Fonte: Elaborada pelo autor com dados de Inep (2015).

A área do curso, segundo o documento “Leia-me” dos microdados da Educação Superior, encontra-se em consonância com a adaptação da classificação internacional Eurostat/Unesco/OCDE⁷⁹, que pode ser mais bem compreendida com o acesso ao Anexo A, em que é descrita a relação de cursos com as suas respectivas áreas. Ordenamos as oito áreas frequentadas pelos estudantes PAEE na Educação Superior por ordem crescente de incidência.

A menor área é a de serviços, representada por apenas 1,85% das matrículas desse público; e a área mais frequentada (maior número de matrículas) é das Ciências Sociais, Negócios e Direito, representada por 37,8% das matrículas, resultados parecidos com os encontrados e discutidos por Urban (2016).

Nas matrículas no geral, a área com o menor percentual é a de Humanidades e Artes, representada por 2,16% das matrículas, e a com mais estudantes, Ciências Sociais, Negócios e Direito: 38,45%.

De forma geral, a escolha de áreas pelos estudantes PAEE e as matrículas no geral seguem a mesma tendência. Algumas discrepâncias mais significativas podem ser identificadas

⁷⁹ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

na área de Humanidades e Artes, nas quais os estudantes PAEE representam 3,05% das matrículas e, no geral, 2,16%; diferença de 29,18% entre esses públicos. Na área de Engenharia, Produção e Construção, que no geral tem 15,55% das matrículas, para os estudantes PAEE tem 12,27%; diferença de 21,09% entre tais públicos. A menor diferença (maior proximidade) entre os estudantes PAEE e matrículas no geral é evidenciada na área de Agricultura e Veterinária, no geral está representada por 2,68% e para o PAEE: 2,81%.

Tabela 23 – Dez cursos mais frequentados* pelos estudantes PAEE e matrículas no geral – Brasil – 2015

Curso	Quant. PAEE**	Percentual PAEE	Quant. Geral	Percentual Geral
Direito	3.677	9,69%	851.737	10,61%
Pedagogia	3.390	8,94%	651.075	8,11%
Administração	3.296	8,69%	763.145	9,51%
Psicologia	1.362	3,59%	224.399	2,8%
Ciências Contábeis	1.284	3,39%	357.996	4,46%
Educação Física	1.100	2,90%	273.942	3,41%
Engenharia Civil	1.085	2,86%	354.922	4,42%
Gestão de Recursos Humanos	1.025	2,70%	177.290	2,21%
Serviço social	896	2,36%	172.548	2,15%
Enfermagem	743	1,96%	260.690	3,25%

* A escolha pelos 10 principais cursos deve-se ao fato de haver no Brasil muitos cursos de graduação, o que torna inviável a sua descrição em uma tabela, dada a grande quantidade de linhas de que precisaria. Vale ressaltar também que estão contabilizados, na Tabela 23, todos os estudantes somente do curso de Administração, não sendo discriminados, por exemplo, os estudantes de Administração de Empresas, Administração Pública etc.

** Os 10 cursos mais frequentados, no geral, representam 50,93% das matrículas; e os 10 mais frequentados pelos estudantes PAEE representam 47,08% das matrículas.

Fonte: Elaborada pelo autor com dados de Inep (2015).

Na pesquisa de Silva e Silveira Neto (2015), os autores problematizaram a escolha de carreiras universitárias e a relação delas com o mercado de trabalho, via influência de incentivos econômicos. Segundo os autores:

Ainda que não modeladas explicitamente, assume-se no trabalho que as escolhas dos indivíduos entre os grupos de carreiras na UFPE [Universidade Federal do Pernambuco] são efetivadas pela busca de maior retorno econômico derivado da inserção posterior no mercado de trabalho, ou seja, considera-se essencialmente a perspectiva da Teoria do Capital Humano para o entendimento dos condicionantes das escolhas entre as carreiras, embora se reconheça que fatores como vocação e status associado à carreira também podem fazer parte desses condicionantes (p. 521).

Na pesquisa de Casari (2006), a autora concluiu que a escolha da profissão está relacionada ao mercado de trabalho e é orientada não só pelo presente, mas pelas prospecções futuras relacionadas ao curso de graduação escolhido. Nesse sentido, a escolha do curso de

graduação está motivada por fatores econômicos e, nesse contexto, listamos os 10 cursos mais frequentados tanto pelos estudantes PAEE quanto pelos estudantes no geral.

Os 10 cursos mais frequentados no geral, segundo análise das matrículas, são os mesmos cursos que os estudantes PAEE mais frequentam e, conseqüentemente, as áreas estão relacionadas. Os percentuais e o ordenamento dos cursos, do mais ao menos frequentado, variam um pouco do geral e as escolhas dos estudantes PAEE, em relação à ordem, mas os 10 cursos mais frequentados por ambos são os mesmos.

Metade dos cursos pertence à área de Ciências Sociais, Negócios e Direitos. São eles: Administração, Ciências Contábeis, Direito, Psicologia e Recursos Humanos. Três cursos estão inseridos na área de Saúde e Bem-estar Social: Enfermagem, Serviço Social e Educação Física. Na área de Educação e Engenharia, Produção e Construção, está presente apenas um curso cada, respectivamente: Pedagogia e Engenharia Civil. As quatro áreas destacadas são as mais frequentadas pelos estudantes PAEE e representam mais de 80% das matrículas desse público nas IES. Tais resultados, em nível de Brasil, convergem, por exemplo, com os encontrados por Martins (2012) na UFMA, já que, nessa universidade, a área mais frequentada também é Sociais e Humanas.

Os cursos com as mesmas posições, tanto no geral, quanto para o PAEE, são: Educação Física (6º lugar) e Direito (1º lugar), do mais ao menos frequentado⁸⁰. As maiores diferenças podem ser identificadas no curso de Psicologia para os estudantes PAEE, em que há 3,59% das matrículas, e, no geral, 2,8%, diferença de 22,1% entre esses públicos. No curso de Enfermagem, também pode ser evidenciada alguma diferença, já que no geral há 3,25% das matrículas e 1,96% para os estudantes PAEE, diferença de 39,6% entre os estudantes PAEE e matrículas no geral. Enquanto há muitos estudantes PAEE que fazem o curso de Psicologia, na Enfermagem a realidade muda, tendo um percentual menor.

Fica evidente que as escolhas no geral e também as dos estudantes PAEE seguem uma tendência e dinâmica mercadológica, já que os 10 cursos mais frequentados no Brasil são os mesmos, tanto para as matrículas no geral, quanto para os estudantes PAEE.

⁸⁰ Entre os 10 elencados.

Tabela 24 – As 10 IES* (presenciais e a distância) mais frequentadas pelos estudantes PAEE em comparação às matrículas no geral: públicas e privadas – Brasil – 2015

Nome da IES	Quant. PAEE	Percentual Representativo em comparação às matrículas do	Matrículas na IES em 2015	Percentual Representativo em comparação às matrículas no geral	Percentual do PAEE em comparação às matrículas da IES
Universidade Federal do Ceará	3.971	10,47%	26.214	0,33%	15,15%
Universidade Paulista	2.197	5,79%	343.471	4,28%	0,64%
Universidade Federal da Paraíba	1.167	3,08%	32.130	0,40%	3,63%
Universidade Nove de Julho	1.115	2,94%	135.363	1,69%	0,82%
Universidade Norte do Paraná	1.036	2,73%	353.432	4,4%	0,29%
Universidade Estácio de Sá	902	2,38%	207.450	2,58%	0,43%
Universidade Anhanguera - Uniderp	751	1,98%	152.816	1,90%	0,49%
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	734	1,93%	27.768	0,34%	2,64%
Universidade Federal do Piauí	707	1,86%	29.484	0,37%	2,40%
Centro Universitário Leonardo da Vinci	692	1,82%	96.481	1,2%	0,72%

* A escolha pelas 10 principais IES deve-se ao fato de haver 1.186 IES brasileiras com pelo menos uma pessoa PAEE, o que torna inviável tal descrição em uma tabela, dada a grande quantidade de linhas de que precisaria.

Fonte: Elaborada pelo autor com dados de Inep (2015).

As 10 IES brasileiras com maior número de matrículas no geral são: Universidade Norte do Paraná (353.432 matrículas), Universidade Paulista (343.471 matrículas), Universidade Estácio de Sá (207.450 matrículas), Universidade Anhanguera - Uniderp (152.816 matrículas), Universidade Nove de Julho (135.363 matrículas), Centro Universitário Internacional (124.196 matrículas), Centro Universitário Leonardo da Vinci (96.481 matrículas), Universidade de São Paulo (61.944 matrículas), Centro Universitário de Maringá – Unicesumar (57.622 matrículas) e Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (50.748 matrículas).

Algumas das IES apresentadas acima, estão descritas na Tabela 24, enquanto outras estão ausentes pois, apesar do grande quantitativo de matrículas no geral, têm baixo número de estudantes PAEE. Ressalte-se que 90% dessas grandes IES são particulares, exceto a Universidade de São Paulo. Essas IES particulares ofertam cursos a distância por todo o país, haja vista a educação ser um produto e tais universidades/empresas a vendem em todas ou quase todas as regiões brasileiras (SGUISSARDI, 2008). Para Mancebo et al. (2015), a expansão de IES privadas “[...] se dá sob a influência direta de demandas mercadológicas, valendo-se dos

interesses da burguesia desse setor em ampliar a valorização de seu capital com a venda de serviços educacionais” (p. 33).

Apesar de algumas grandes universidades e centros universitários estarem na lista das 10 IES brasileiras com maior número de estudantes matriculados, quatro delas não têm, proporcionalmente, estudantes PAEE em seus espaços. São elas: Centro Universitário Internacional (tem 408 matrículas de estudantes PAEE: 1,08% na coluna); Universidade de São Paulo (tem 73 matrículas de estudantes PAEE: 0,19% na coluna); Unicesumar (tem 166 matrículas de estudantes PAEE: 0,44% na coluna), e Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (tem 11 matrículas de estudantes PAEE: 0,03% na coluna). Dessas quatro IES, o Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas é o que tem o menor índice de PAEE (entre as 10 IES brasileiras com o maior quantitativo de matrículas), pois representam, no Brasil, apenas 0,03% do PAEE.

As Universidades Federais do Rio Grande do Sul (UFRGS), do Piauí (UFPI), da Paraíba (UFPB) e do Ceará (UFC), em contraposição, encontram-se entre as instituições com o maior quantitativo de PAEE, o que indica a importância de realizar pesquisas com essas universidades para verificar suas ações relativas ao acesso e permanência desse público. A UFC representa, no percentual brasileiro, 0,33% das matrículas no geral e 10,47% de todas as matrículas de estudantes PAEE em 2015 (31 vezes mais PAEE do que matrículas no geral). A UFC tem 15,15% dos seus estudantes PAEE (maior índice brasileiro); em segundo lugar, a UFPB, com 3,63% das matrículas; em terceiro, a UFRGS tem 2,64% das matrículas PAEE, e, em quarto, a UFPI, com 2,4% das matrículas. Todas as universidades citadas têm índices acima da média nacional brasileira de PAEE, que é de 0,47% das matrículas.

A Universidade Norte do Paraná tem 2,73% do PAEE no Brasil, e representa, no geral, 4,4% das matrículas; a Universidade Estácio de Sá tem 2,38% do PAEE na coluna, e representa, no geral, 2,58% das matrículas. Com exceção dessas duas IES, as demais apresentadas na Tabela 24 têm PAEE em maior percentual que as suas matrículas no geral, no representativo do país.

Ainda há muito a ser superado pelas IES, pois a quantidade de estudantes PAEE, com exceção da UFC, é bastante aquém e desproporcional ao percentual de 10% da população com deficiência apresentado, por exemplo, pela ONU (ROCHA, 2015).

6.1.2.1 Caracterização dos cursos e IES brasileiras: considerações iniciais

No que tange às características das IES e seus cursos, descrevemos, em síntese, os resultados encontrados e analisados nas tabelas anteriores, os quais apontam que, majoritariamente, os estudantes brasileiros que estão em IES estão em universidades, e para o

PAEE não é diferente. Os estudantes PAEE estão mais presentes nas universidades que os estudantes no geral, pois, ao que parece, estão encontrando nelas maior acesso que em IES de menor porte, ou as escolhem devido a seu prestígio social, apesar de muitas vezes não oferecerem estrutura acessível: arquitetônica, comunicacional, atitudinal e/ou outros. Embora, no Brasil, as faculdades sejam mais numerosas que as universidades, centros universitários, IFs e Cefets somados; percentualmente, em relação ao número de estudantes, têm menos estudantes que as universidades, possível porque estas últimas têm melhor estrutura.

No geral, a população universitária está majoritariamente na educação privada, responsável por mais de 75% das matrículas no geral. No entanto, para os estudantes PAEE, esse percentual diminui e o que aumenta são as matrículas em IES públicas, principalmente as federais, em decorrência do grande número de políticas públicas destinadas a eles: reserva de vagas, Pnaes, núcleos de acessibilidade e outros já elencados em seções anteriores. Esse apoio governamental tem contribuído para um crescimento exponencial dos estudantes PAEE nas IES públicas brasileiras. Portanto, acreditamos que é por meio de ações afirmativas que as mudanças poderão vir a se efetivar, além de uma mudança de postura da sociedade e das IES, com a implementação de políticas públicas.

Algumas universidades merecem destaque, indicando a pertinência de pesquisas que identifiquem o porquê de um número tão grande de estudantes PAEE em suas instituições. São elas: UFC, UFPB, UFPI, UFRGS e outras, pois apresentam percentuais de PAEE acima da média nacional.

A participação dos estudantes PAEE em relação ao grau acadêmico segue mais ou menos as mesmas características da participação do total de estudantes. Não foram observadas diferenças significativas em relação a esse aspecto, assim como à área de escolha dos cursos, no qual há pequenas diferenças. Na escolha dos cursos, os 10 mais frequentados no Brasil pelos estudantes no geral são, também, os 10 mais frequentados pelo PAEE, com alteração apenas da ordem de preferência. Os estudantes PAEE parecem ser influenciados, como os estudantes no geral, por uma demanda mercadológica na escolha dos seus cursos.

A modalidade dos cursos presencial ou EaD seguem a mesma tendência, tanto para o PAEE quanto para estudantes no geral, com algumas discrepâncias em alguns estados. A EaD pode ser grande aliada de algumas categorias do PAEE, já que, nos casos de deficiência física, por exemplo, os estudantes realizam suas atividades de casa, vencendo as dificuldades decorrentes de barreiras arquitetônicas. Para os estudantes surdos, muitas vezes há aulas legendadas ou com a janela do intérprete de Libras, o que não é frequente nos cursos presenciais das IES brasileiras. No entanto, essa mesma modalidade para o PAEE pode apresentar barreiras,

se não estiver presente um planejamento específico que leve em consideração as particularidades desse público. Quando os estudantes representam apenas um número para as IES e quando suas dificuldades não são contempladas, os entraves encontrados na EaD podem, em certa medida, assemelhar-se às barreiras identificadas na modalidade presencial.

A maioria dos estudantes brasileiros estuda no noturno (mais que 50%), porém, quando se trata do PAEE, esses estudantes estão em menor percentual que os demais estudantes no geral (menos de 50%), nesse turno, e em maior percentual no turno integral. Essa constatação nos faz considerar que ou há uma superproteção da família com relação aos PAEE, não lhes permitindo estudar à noite, pelos problemas de violência nas grandes cidades, ou os estudantes PAEE recebem benefícios que não lhes permitem ou não torna necessário trabalhar e ficam, assim, mais livres para escolher o turno em que querem estudar. Ou pode ser ainda que temos um público com maior potencial – e não apenas mais tempo – para cursos integrais que para cursos de apenas um período.

Na variável extracurricular – pouco realizada pelos estudantes –, em que o estudante tem a possibilidade de associar a teoria à prática, há, em certa medida, equilíbrio dos estudantes no geral e PAEE. Mais pesquisas relacionadas a essa temática, no entanto, precisam ser realizadas, principalmente no estado do Amapá, em que há menos de 1% do PAEE inscrito em atividades extracurriculares, apesar de em todo o país o percentual ser baixo. A mobilidade acadêmica tem-se apresentado de forma positiva aos estudantes PAEE, já que estes a realizam em maior percentual que os matriculados no geral. Há, porém, nesse quesito, concentração de estudantes PAEE em alguns estados e grande esvaziamento em outros, o que certamente demanda mais estudos, a fim de se verificar o porquê de algumas disparidades entre os estados da federação.

6.2 Panorama dos estudantes PAEE: análise das semelhanças e divergências

6.2.1 Análise de clusters (AC)

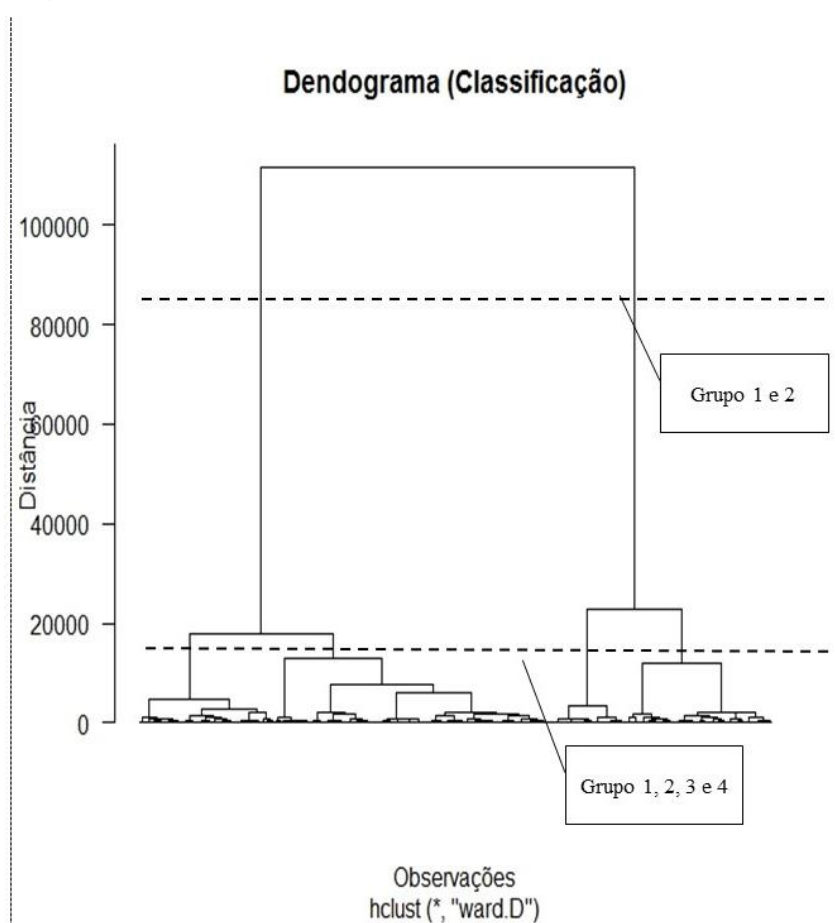
O processo de segmentação em grupos de estudos foi realizado por métodos específicos de análise de agrupamentos ou clusters. Primeiramente utilizou-se um método hierárquico de divisão dos grupos, especificamente algoritmo Ward, e os possíveis grupos se dão no ponto de corte de um dendograma à escolha do pesquisador, sendo este o gráfico que apresenta o processo de clusterização, do qual nos valeremos mais adiante para apresentá-lo em grupos de análise. Para tanto, usamos como ponto de decisão para análise os valores na linha que divergem

dos demais e que poderiam estabilizar grupos analíticos. As variáveis usadas na análise de cluster (AC) estão descritas a seguir:

1. Categoria administrativa da IES dos estudantes PAEE
2. Organização acadêmica da IES dos estudantes PAEE
3. Grau acadêmico dos estudantes PAEE
4. Modalidade do curso dos estudantes PAEE
5. Turno dos estudantes PAEE
6. Área do curso dos estudantes PAEE
7. Cor ou raça dos estudantes PAEE
8. Sexo dos estudantes PAEE
9. Características dos estudantes PAEE
10. UF dos estudantes PAEE

Após seleção das 10 variáveis descritas, o método de agrupamento hierárquico gerou um dendograma, como pode ser visualizado na Figura 14:

Figura 14 - Dendograma da Análise de Clusters (AC)



Fonte: Elaborada pelo autor com dados obtidos pelo Inep (2015b) e gerado pelo software R.

No dendograma, é possível visualizar o corte em duas partes, quatro partes e assim sucessivamente. Para a presente pesquisa, analisamos o corte que constitui dois grupos: grupos 1 e 2, e o corte com quatro grupos: grupos 1, 2, 3 e 4, que fornecem características da Educação Superior para os estudantes PAEE, agrupando o que é mais similar às variáveis anteriormente selecionadas. Numa segunda etapa, utilizou-se algoritmo K-means, um algoritmo não hierárquico, utilizado com o objetivo de otimizar a alocação nos grupos, usando-se como ponto de partida os grupos obtidos pelo método de Ward. Após finalização da análise de agrupamentos, a hipótese era que esses agrupamentos permitiram verificar, por meio da análise das tabelas (APÊNDICE B), a consonância apresentada também pela AC.

6.2.1.1 Divisão em dois grupos

Em ambos os grupos (1 e 2), descrevemos os estudantes agrupados pela AC, em sua maioria pertencentes às universidades, que cursam o grau acadêmico de bacharelado nas áreas de Ciências, Negócios e Direitos, na modalidade presencial, já que estes foram os que se destacaram igualmente em ambos os grupos. No que se refere às diferenças, temos:

- Grupo 1 - São estudantes que, em sua maioria, pertencem à categoria administrativa privada, do noturno, de cor branca, cuja deficiência é a física, e do sexo feminino, com destaque para o estado de São Paulo, além das características anteriormente destacadas;
- Grupo 2 - Estudantes que, em sua maioria, estão nas IFES, no turno integral, de cor parda, com altas habilidades/superdotação⁸¹, do sexo masculino, com destaque para o estado do Ceará, além das características anteriormente destacadas.

Entre o grupo 1 e 2, ficam evidenciadas em um a deficiência física e em outro, as altas habilidades/superdotação. No grupo 1, o estado de São Paulo destaca-se pelo elevado percentual de mulheres com deficiência física, que é a deficiência com maior quantitativo entre os estudantes com características do PAEE, além da cor branca, de maior prevalência. Já o Ceará destaca-se pelo elevado quantitativo de estudantes do sexo masculino com altas habilidades/superdotação, sobretudo em IFES.

Tais grupos revelam diferenças significativas com relação aos demais estados brasileiros e, por essa razão, destacaram-se na AC.

⁸¹ Como já mencionado anteriormente, na nota de rodapé nº.66, o estado do Ceará destaca-se com a questão das altas habilidades/superdotação no ano de 2015, mas não em uma série histórica, o que demanda maiores investigações dessa diferença significativa no ano de 2015.

6.2.1.2 Divisão em quatro grupos

Em todos os grupos (1, 2, 3 e 4), as características de maior e igual prevalência na linha são: estudantes pertencentes às universidades presenciais e cujo tipo de curso superior é o bacharelado. As especificidades de cada um dos grupos, estão descritas a seguir:

- Grupo 1 – Majoritariamente, são estudantes pertencentes às IES privadas, cuja deficiência em destaque é a física, de cor branca, do sexo feminino, cuja área do curso pertence às Ciências Sociais, Negócios e Direito, no noturno, do estado do Rio Grande do Sul;
- Grupo 2 - Majoritariamente, são estudantes pertencentes às IES privadas, cuja deficiência em destaque é a física, de cor branca, do sexo feminino, cuja área do curso pertence às Ciências Sociais, Negócios e Direito, cursos do noturno, pertencentes ao estado de São Paulo;
- Grupo 3 - Majoritariamente, são estudantes pertencentes às IES privadas e federais (com percentuais bem próximos), cuja deficiência em destaque é a física, de cor parda, do sexo masculino, cuja área do curso pertence às Ciências Sociais, Negócios e Direito, no noturno, no estado da Paraíba;
- Grupo 4 - Majoritariamente, são estudantes pertencentes às IFES, cuja característica em destaque é altas habilidades/superdotação, de cor preta, do sexo masculino, cuja área do curso pertence à Engenharia, Produção e Conhecimento e Ciências Sociais, Negócios e Direito, do turno integral, no estado do Ceará.

Não é possível perceber significativas mudanças entre os grupos 1, 2 e 3, já que a deficiência destacada é a mesma, além das demais categorias já descritas na introdução dos grupos (1, 2, 3 e 4).

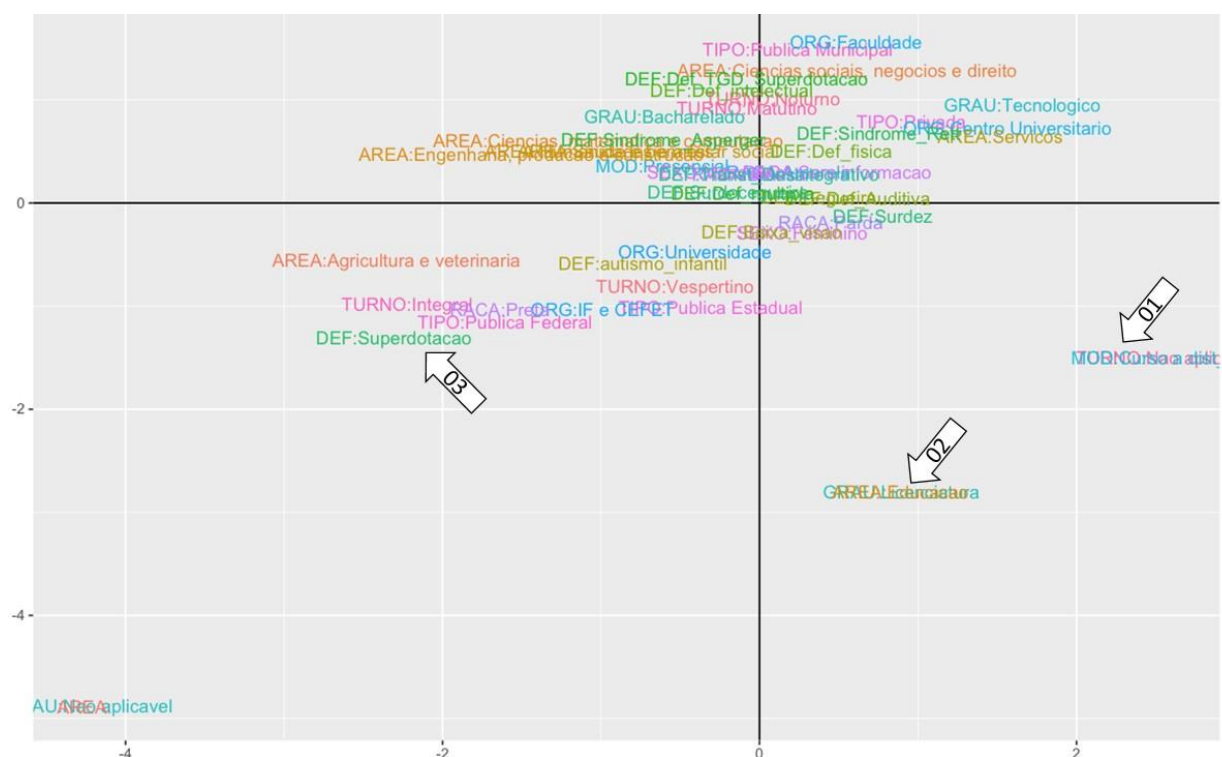
Entre esses grupos, as mudanças são os estados mais representativos, a cor, o sexo dos estudantes e a categoria administrativa, que, no caso do grupo 3, fica bem equilibrada entre a privada (45,02%) e a federal (44,84%).

Na categoria descrita como federal, há fortes ligações entre a cor preta, parda e indígena, haja vista haver políticas de reserva de vagas nessa categoria. No grupo 4, há outras mudanças, já que as altas habilidades/superdotação novamente se destacam no Ceará, e a área de Engenharia como a mais frequentada por tais estudantes (22,4%). Esse grupo também apresenta forte relação com a área de Ciências Sociais, Negócios e Direito (21,9%).

6.2.2 Análise de Correspondência Múltipla (ACM)

Nessa etapa, nos valem da ACM, a fim de descrever e analisar as várias tabelas até aqui apresentadas, permitindo, assim, descrever semelhanças e relação multivariadas existentes entre os dados, ou seja, não só tabelas de dupla entrada. A interpretação baseia-se em verificar grupos de variáveis que se afastam do eixo de origem (abscissa = 0 e ordenada = 0) e se agrupam ou convergem em algum ponto.

Figura 15 - Conjunto de dados das PAEE no Brasil, desconsiderando os estados



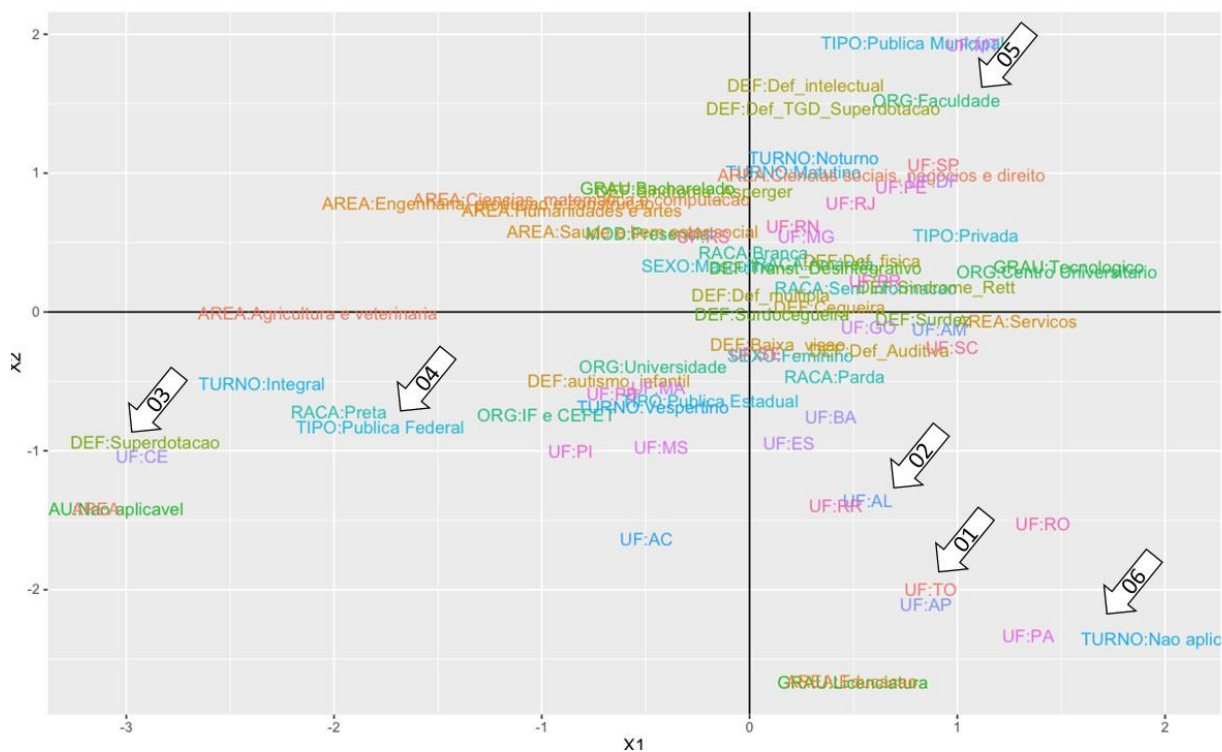
Fonte: Elaborada pelo autor com dados obtidos pelo Inep (2015b) e gerado pelo software R.

A análise da Figura 15 nos permite afirmar que, de forma geral, os índices dos estudantes PAEE não apresentam grandes discrepâncias entre si, pois as informações estão agrupadas muito próximas da origem, sem concentrações distintas no plano cartesiano.

A seta 1 indica o turno não aplicável com a variável da modalidade dos cursos de EaD, que estão intimamente ligadas, porque aqueles que estudam na EaD não têm um turno específico. A seta 2 está indicando a variável área: Educação, e a variável grau do curso: Licenciatura, pois cursos na área de Educação estão numericamente mais associados às Licenciaturas. A seta 3 destaca uma forte relação de estudantes com altas habilidades/superdotação nas IFES, no turno integral, de cor preta, principalmente provenientes dos IFs e Cefets.

Nessa figura, em específico, em que se analisou o PAEE, sem os seus respectivos estados, percebemos pela ACM que há poucos grupos de variáveis associadas ou características semelhantes entre si, que se relacionam ao exposto nas seções anteriores.

Figura 16- Conjunto de dados das PAEE por estados da federação



Fonte: Elaborada pelo autor com dados obtidos pelo Inep (2015b) e gerado pelo software R.

Quando acrescentamos os estados brasileiros, vemos alguns afastamentos do eixo de origem, o que nos permite agrupar informações proximais. Na seta 1, vemos a proximidade de características (inclusão nas IES) dos estados de Tocantins e Amapá; o mesmo ocorre na seta 2, com os estados de Alagoas e Roraima, em que, por meio da ACM, pode-se observar que há semelhanças com relação aos estados e o PAEE na Educação Superior.

Na seta 3, identificamos que a característica altas habilidades/superdotação está muito relacionada ao estado do Ceará (de fato, dado o grande número desse público na UFC) e, na seta 4, a cor preta está relacionada às instituições federais (dada a política de reserva de vagas). Por fim, a seta 5 relaciona pessoas com deficiência intelectual e o grupo de “associações de características do PAEE” às faculdades.

Assim posto, percebemos que há relações de proximidade em alguns estados, prevalência de PAEE em outros, relação de cor com a categoria da IES e a categoria da IES relacionada à deficiência. No geral, quando se comparam os estados, as distorções estão mais

evidentes que quando observados no total do território brasileiro os estudantes PAEE, devido a algumas especificidades e particularidades presentes em cada estado brasileiro.

6.3 Síntese do perfil dos estudantes PAEE envolvendo os diferentes aspectos e análises

Considerando as 37.927 matrículas de estudantes PAEE registradas no Censo da Educação Superior de 2015 (INEP, 2015b), buscamos analisar convergências e divergências em comparação às matrículas no geral (8.027.297), para uma melhor compreensão do funcionamento desse nível de ensino no que tange à inclusão de alunos PAEE. Os dados apresentados nos permitem afirmar que há no Brasil 1.290 IES que têm pelo menos um estudante PAEE matriculado, o que significa dizer que 54,5% das IES brasileiras têm estudantes PAEE. A distribuição das matrículas desse público é irregular, com IES que contam com um ou poucos alunos matriculados, enquanto outras contam com um número maior, independente do total de matrículas dessas instituições.

A região Nordeste e alguns de seus estados, como Paraíba, Piauí e outros, destacam-se positivamente, dado o percentual relativamente alto de estudantes PAEE em suas IES; já na outra ponta, há regiões e estados com percentuais menores que a média geral, exemplo disso é a região Sudeste e estados como Pernambuco, Amazonas e Bahia. Assim, fica visível uma desigual distribuição das matrículas desse público, sobretudo quando analisados os estados, mais do que as regiões. Ressalta-se, ainda, que o percentual brasileiro de estudantes PAEE na Educação Superior é bastante baixo, correspondendo a cerca de 0,47% do total de matrículas, o que precisa ser transformado, para que se equipare ao percentual de pessoas com deficiência na população. Sabemos que a partir de 2016 as políticas afirmativas voltadas a reserva de vagas para este público se tornaram obrigatórias, e espera-se que elas favoreçam um maior acesso desse público, sobretudo às universidades federais.

Com as análises realizadas nos microdados, foi possível identificar também que há distorções na idade-série dos estudantes PAEE, que têm chegado mais tardiamente às IES quando em comparação aos estudantes no geral, o que pode apontar ora para uma Educação Básica pouco atenta às necessidades desse público, ora a dificuldade de acesso à Educação Superior pelo gargalo formado pela competição entre estudantes e a falta de acessibilidade nos exames (Enem, vestibulares, provas de seleção), e/ou por uma permanência estendida nas IES, o que tem deixado marcas de um PAEE mais “velho” que a média geral nas instituições.

A escolha da área, curso, turno e grau acadêmico segue de maneira semelhante àquela das matrículas no geral, motivada, por vezes, por fatores econômicos, o que colabora para

eliminar o argumento de que o tipo de deficiência é fator fundamental para a escolha do curso, ou seja, a depender da deficiência, haveria uma “predestinação” para a escolha da graduação a ser cursada pelo estudante.

As informações sobre raça/cor e sexo são muito semelhantes aos dados coletados pelo IBGE, em termos percentuais para a população geral brasileira. Há variações, mas as disparidades são pequenas. No entanto, o que chama a atenção é um grande número de IES que declaram não ter informações sobre raça/cor dos seus alunos de forma geral. Essa ausência de informação inviabiliza uma análise mais confiável. Os estudantes PAEE estão em maior percentual em universidades federais e cursos presenciais, uma vez que estas vêm oferecendo serviços que têm permitido a esse público melhores condições de acessibilidade.

Chama a atenção o fato de que algumas características do PAEE, a saber: auditiva, baixa visão, altas habilidades/superdotação e outras, têm grande variação entre os estados e esses dados podem indicar que as deficiências que demandam poucas adequações são, por vezes e em alguns estados, invisíveis para as IES, portanto, não há razão para estes se declararem como PAEE, o que prejudica o monitoramento e acompanhamento desses alunos.

Assim, a caracterização dos estudantes PAEE, permite identificar, por meio das análises, a necessidade de políticas públicas e legislação mais efetivas, para que esse público chegue à Educação Superior em maior número, com melhor distribuição em todo o país e contando com serviços de apoio que favoreçam seu ingresso, permanência e bom aproveitamento daquilo que esse nível de ensino pode oferecer.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo inicialmente traçado para a presente pesquisa foi alcançado, uma vez que conseguimos, por meio da Estatística, analisar e mapear os estudantes PAEE na Educação Superior (pública e privada) brasileira, tomando como fonte de dados o Censo da Educação Superior de 2015, representando, assim, um panorama anterior à lei de reserva de vagas para as IFES (BRASIL, 2016).

Ao analisar os microdados do Censo da Educação Superior, identificamos a ausência de várias informações, ora por não terem sido preenchidas (respostas em branco) ora por se tratar de dados não disponibilizados pelas IES. Por exemplo: a falta de informações sobre a cor ou raça dos alunos deve-se ao fato de serem autodeclaradas – o que deixa o aluno livre para declarar ou não, e, além disso, por não haver um questionário padronizado para aplicação em todas as IES brasileiras, resultando em uma coleta imprecisa de informações. O fato de informações não serem coletadas ou não serem declaradas implica em subnotificação no sistema, e, conseqüentemente, os dados nem sempre exprimem adequadamente o panorama da realidade brasileira na Educação Superior.

A existência de opções nos questionários como: “Não dispõe dessa informação” torna os dados imprecisos e suscetíveis a comparações ineficazes e faz com que as IES se “desobriguem” da coleta de algumas informações ou não fiquem atentas para o valor que há em cada uma delas. Um exemplo dessa situação é a questão sobre se o estudante ter deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação.

A autodeclaração é muito importante e necessária, para que não ocorram imposições inverídicas, causadas pela heterodeclaração, no entanto, cria problemas para os censos educacionais, uma vez que não há abertura para o preenchimento da informação quando alguém não se declara. Algumas informações poderiam ser dadas por outra pessoa próxima ao estudante, como ocorre no censo demográfico, para que, assim, pudéssemos ter panoramas mais completos da realidade educacional do país. Cabe, ainda, maior capacitação para que o pesquisador institucional possa inserir da forma mais correta possível as informações coletadas no sistema, até mesmo questionando e buscando informações sobre os dados a serem inseridos. Sua atenção pode evitar a informação de dados inconsistentes que podem indicar erros.

Houve também grande variação de algumas deficiências/PAEE entre os estados brasileiros, cita-se: deficiência física, deficiência auditiva e outras. Em alguns estados, havia grande quantitativo e, em outros, pouquíssimos casos registrados; tal disparidade pode, talvez, ser explicada pela maior ou menor demanda de alterações para acessibilidade desses alunos.

Segundo hipótese levantada na presente tese, quando um estudante demanda poucas mudanças no ambiente para melhor recebê-lo, isso, por vezes, pode torná-lo invisível nas IES (pelo menos para fins de registro); o que justificaria o fato de que alguns estados têm um percentual alto e outros muito baixo desses estudantes.

Há também o caso de alunos que escondem sua deficiência para não ser discriminados. A pessoa percebe que o ambiente vai discriminá-la mais que acolhê-la caso ela se declare com alguma deficiência e assim ela omite o fato e busca, com seus recursos, enfrentar o ensino.

As realidades estaduais são muito diferentes entre si, geralmente com variações bastantes díspares, o que torna os dados do Censo de Educação Superior para o PAEE, por vezes, ineficientes para precisas comparações. A falta de padronização na coleta impede certas análises e indica a necessidade de pesquisas regionais e estaduais nesse campo para uma melhor compreensão.

As universidades, sobretudo as federais, têm sido aquelas responsáveis pelas maiores parcelas de ingresso de estudantes PAEE (em termos proporcionais). Esse público está em maiores percentuais nessas instituições do que as matrículas no geral, o que pode ser explicado pelo seu grande prestígio social, mas, também, pela política de acessibilidade, com foco em seus núcleos de acessibilidade e a lei de reserva de vagas para pessoas com deficiência, o que colabora de forma muito eficaz para o ingresso desse público.

Contudo, problemas com a permanência ainda estão presentes, e se confirma como um gargalo na inclusão nas IES. Pesquisas mais pontuais que investiguem para além de dados quantitativos são importantes para apontar caminhos para a melhoria da permanência desse público, e para que eles possam concluir os cursos de forma adequada. Destaca-se que a maior parte das pesquisas sobre inclusão nas IES tem um caráter exploratório/denunciatório, levantando problemas, fazendo retratos de realidades locais e colaborando com reflexões acerca do tema.

Dos 37.927 estudantes PAEE, 618 têm “associações de características do PAEE”, denominação criada nesta pesquisa para referir-se à categoria de pessoas com deficiências com mais de 60 distintas associações, mas que não foram marcadas como possuidoras de deficiência múltipla. Faz-se necessário que, nas próximas coletas, o campo *deficiência múltipla* (quando marcado), ofereça opções para assinalar as combinações de características que o incluem nessa categoria, como por exemplo, deficiência física + visual entre outras. Desse modo, se evitaria a escolha de opções que indicam “associações de deficiência” e não o caracterizam com deficiência múltipla, com exceção dos sujeitos que tem alguma deficiência e altas habilidades/superdotação.

Para melhor conhecer o PAEE na Educação Superior, se faria pertinente também a construção de um questionário único para todas as IES, a ser preenchido pelo estudante no momento da matrícula e rematrícula, informando sua condição. Esse questionário deveria ser reaplicado aos estudantes todos os anos, para que as informações fossem atualizadas e, assim, o pesquisador institucional da IES pudesse prestar informações mais precisas. O que ocorre atualmente é que cada IES vem realizando essa coleta de forma diversificada e as informações que alimentam o Censo da Educação Superior brasileira não são padronizadas e isso reduz a confiabilidade dos dados.

Os transtornos funcionais específicos (dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros) não são contabilizados no Censo, eles aparecem, por exemplo, na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que afirma que, para esse público, “[...] a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos” (BRASIL, 2008c). Nesse sentido, acreditamos que a contagem desse público seja necessária, para melhor compreensão do PAEE na Educação Superior, com campos para cada um dos transtornos. Outra sugestão seria o acréscimo de um campo: “Outros”, para que se possa discriminar o transtorno ou síndrome não contempladas, criando um campo no qual fosse possível digitar a característica específica desse estudante.

No Censo de Educação Superior, ainda se contam estudantes com autismo, transtorno desintegrativo da infância e Síndrome de Asperger, o que está indo de encontro ao preconizado pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição (DSM-V), no qual consta o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Assim, sugerimos que, no Censo, haja a opção de marcar se o estudante tem ou não TEA, ao invés das nomenclaturas autismo, transtorno desintegrativo da infância e Síndrome de Asperger.

É de extrema relevância, para a melhor concisão dos dados, que se elimine das alternativas o item “Não dispõe dos dados”, pois isso desobriga o pesquisador institucional e o estudante do correto preenchimento. Assim, o melhor é manter apenas a opção “Não quero declarar”, ao invés de dizer que o dado não está disponível.

Em relação à permanência dos estudantes PAEE nas IES, os núcleos de acessibilidade têm sido um importante instrumento. Na maioria das pesquisas, figuram como o grande alicerce para sua inclusão. Desse modo, necessário se faz uma política a nível nacional, a fim de ampliar ainda mais o trabalho que vem sendo realizado, sobretudo na formação de professores e profissionais que atuam com esses alunos.

A lei de reserva de vagas para pessoas com deficiência é fundamental na democratização do ingresso do PAEE na Educação Superior brasileira, pois esse público passa a ter, como garantia legal, maior possibilidade de acesso às IES federais. A esse respeito, os dados divulgados no censo, atualmente, são parciais para uma comparação precisa, pois a lei de reserva de vagas tem início em 2016. Assim, até 2020, quando se completa um ciclo de quatro anos (ou 2021, quando o Inep deverá divulgar os dados de 2020), se conseguirá ter um panorama mais claro do impacto da política de reserva de vagas na inclusão de estudantes PAEE. Cabe destacar que, no momento atual, estamos vivenciando um contingenciamento do orçamento público às IFES⁸², que afetará o conjunto da Educação Superior e, nela, a Educação Especial, com consequências irreparáveis a esse público.

Infelizmente, muitas pessoas buscam se beneficiar da lei de reserva de vagas, ainda que não sejam pessoas com deficiência, usando falsos laudos. Assim, atentas a esse problema, algumas IES têm adotado bancas de verificação da deficiência (exemplo: UFPR), constituídas por profissionais com conhecimento na área para verificação e comprovação da deficiência e concessão das vagas. É fundamental que seja cumprido o preconizado na Lei 13.146 de 2015, que institui que a avaliação da deficiência seja biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar, bem como, consulta da deficiência no Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Cadastro-Inclusão), instituído quando da aprovação da legislação em questão, ainda não vigente, mas que colaboraria para que fraudes diminuíssem substancialmente.

Algumas dissonâncias e inconsistências presentes nos dados do censo (seja o da Educação Superior, seja o da Educação Básica) foram encontradas, e estas podem ser evidenciadas em estudos como os realizados por Santos (2017), Rebelo (2012), Resende e Lacerda (2013), Bueno e Meletti (2011) e outros, o que mostra que algumas medidas têm que ser tomadas para que o dado coletado seja o mais fidedigno possível à realidade que ele pretende apresentar. Neste sentido, este estudo também aponta que mudanças nesta direção são necessárias.

Uma limitação deste estudo se deve ao grande volume de dados coletados, não sendo possível uma análise pormenorizada de todas as questões levantadas. A análise de realidades locais seria muito importante para melhor entendimento dos dados que são dissonantes em relação à média brasileira, e espera-se que novas pesquisas busquem essas respostas locais/regionais.

⁸² Portaria nº 144, de 2 de maio de 2019

Os dados disponibilizados de forma gratuita a toda a população que deseja ter acesso à informações dos estudantes, sem dúvida alguma é de grande relevância para o apontamento de retratos da educação e sua posterior transformação, bem como a inegável importância dos órgãos que coletam essas informações e a divulgam, de forma institucionalizada.

A coleta de dados relacionados aos estudantes no geral, ou qualquer informação que busca atingir um grande grupo de pessoas, deve ser pensada e elaborada de forma a torná-la mais clara possível a todos os informantes, portanto, não é uma tarefa fácil e, certamente, desde a sua criação, o Censo da Educação Superior vem sendo aprimorado a fim de atingir o maior público possível, com perguntas de fácil acesso e interpretação. No entanto, apesar desse esforço contínuo, ainda há questões a serem modificadas para uma melhor compreensão e que haja uma contínua transformação para uma melhor captação do dado.

Há muito o que se investigar sobre a temática. O presente estudo é apenas o início de um longo trabalho investigativo que não deve se esgotar por aqui. Assim, desejamos que futuras pesquisas sejam realizadas. Acreditamos que há pontos aqui que poderão subsidiar futuras pesquisas e que contribuirão de forma significativa na compreensão do PAEE na Educação Superior brasileira, sobretudo a análise de dados estaduais, para comparação com os dados aqui apresentados.

REFERÊNCIAS

- ALBINO, I. B. **Acesso e permanência na universidade federal do Rio Grande do Norte sob o ponto de vista do docente e do estudante com deficiência.** 2010. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.
- ALCOBRA, S. de A. C. **Estranhos no ninho: a inclusão de alunos com deficiência na UNICAMP.** 2008. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- ALMEIDA E SILVA, A. V. M. G. de. Síndrome de Rett e Actividade Física Adaptada: uma perspectiva de profissionais nesta área de intervenção. 2011. 140f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Desporto) – Universidade do Porto, Porto, 2011.
- ALVES, D. de O. **Inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior: representações sociais que produzem sentidos e (re) desenham cenários.** 2015. 311 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- AMARAL, N. C. A Educação Superior brasileira: dilemas, desafios e comparações com os países da OCDE e do BRICS. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 717-736, Set. 2016 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000300717&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 Jun. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216637>.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.** Porto Alegre: Artmed, 2014.
- AMORIM, G. B.; FINARDI, K. R.; Internacionalização do ensino superior e línguas estrangeiras: evidências de um estudo de caso nos níveis micro, meso e macro. **Avaliação (Campinas)**, v. 22, n. 3, p. 614-632, dez. 2017 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772017000300614&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- AREOSA, A. L.; AREOSA, S. V. C. Envelhecimento e dependência: desafios a serem enfrentados. **Textos & Contextos (Porto Alegre)**, v. 7, p. 138-150, 2008.
- ARRUDA, E. P.; ARRUDA, D. E. P. Educação à distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.03, p. 321-338, 2015.
- BANDEIRA, Â. A. P.; **A expansão da Educação Superior como política de inclusão social: estudo de caso da Universidade Federal do Ceará/Campus Sobral.** 2015. 102f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.
- BARREIRO, I. M. de F.; TERRIBILI FILHO, A. Educação superior no período noturno no Brasil: políticas, intenções e omissões. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 81-102, Mar. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 Jun. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362007000100006>.
- BARRETO, A. A mulher no ensino superior: distribuição e representatividade. **Cadernos do GEA - FLACSO/LPP/UERJ**, v. 6, p. 7-46, 2016.

BAYER, A; BITTENCOURT, H.; ROCHA, J; ECHEVESTE, S. Estatística e a sua História. In: SIMPÓSIO SULBRASILEIRO DE ENSINO DE CIÊNCIAS, 11., 2004, Canoas. **Anais...** v. 1. p. 1-12.

BENEVIDES, M. C. **Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência:** estudo de caso em uma instituição de ensino superior da rede pública de Fortaleza-Ceará. 2011. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação.** 3. ed. Portugal: Porto Editora, 1999.

BORGES, M. A. **A inclusão de alunos com deficiência em cursos presenciais de graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora.** 2011. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; Educação superior no Brasil: as políticas de expansão de vagas do Reuni: avanços e controvérsias. **Rev. Educação Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 22, n. 39, p. 117-138, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/eduteo/v22n39/v22n39a08.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

BRANCO, A. P. S. C. **Análise das condições de acessibilidade no ensino superior:** estudo com pós-graduandos. 2015. 164 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2015.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Reforma Universitária (1968). Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. In: **Coleção das Leis de 1968**, v 7, Atos do Poder Legislativo, Atos Legislativos do Poder Executivo, Leis de outubro a dezembro. Brasília: Departamento de Imprensa Nacional, 1969, v. 7, p. 152.

_____. Constituição Federal: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal; Centro Gráfico, 1988. **Diário Oficial da União**, Assembleia Nacional Constituinte, Brasília, DF, 05 out. 1988. Seção I, p. 1.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. In: **Coleção de Leis da República Federativa do Brasil** - julho/agosto 1990, v. 182, n. 4. Brasília: Imprensa Nacional, 1990. p. 2379.

_____. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Espanha, Salamanca: Unesco, 1994a.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. Portaria nº 1793, de 27 de dezembro de 1994. Recomenda a inclusão da disciplina "Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais" prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 dez. 1994b.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. **Política Nacional de Educação Especial:** livro 1. Brasília: MEC/SEESP, 1994c. Disponível em: <https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impessos/plc0604_aula04_AVA_Politica_1994.pdf>. Acesso em 03 de out. 2018.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); LDB (1996); Lei Darcy Ribeiro. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 23 dez. 1996a, Seção 1, Página 27833.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Aviso Circular nº 277, de 08 de maio de 1996**. Brasília: MEC/GM, 1996b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2017.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 21 dez. 1999, Seção 1, Página 10.

_____. Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 9 out. 2001a, Seção 1, Página 1.

_____. Lei nº 10.172, de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 10 jan. 2001b, Seção 1, Página 1.

_____. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Lei do Financiamento Estudantil; Lei do Fies. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, Eletrônico, 13 jul. 2001c, Seção 1, Página 2.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Lei da Língua Brasileira de Sinais; Lei de Libras. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 25 abr. 2002, Seção 1, Página 23.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 11 nov. 2003, Seção 1, p. 12.

_____. Decreto nº 5.296, 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 3 dez. 2004a, Seção 1, Página 5.

_____. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Lei do Sinais; Lei do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 15 abr. 2004b, Seção 1, Página 3.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 976, de 05 de maio de 2004**. Dispõe sobre os critérios de acessibilidade aos eventos do Ministério da Educação, conforme decreto 5296 de 2004. Brasília: MEC, 2004c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port976.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

_____. Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 20 dez. 2005a, Seção 1, Página 1.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 23 dez. 2005b, Seção 1, Página 28.

_____. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Lei do Programa Universidade para Todos; Lei do Prouni. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 14 jan. 2005c, Seção 1, Página 7.

_____. Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de Educação Superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 10 mai. 2006, Seção 1, Página 6.

_____. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 25 abr. 2007a, Seção 1, Página 7.

_____. **Programa Incluir**: acessibilidade na Educação Superior. Edital nº 3, de 26 de abril de 2007. Brasília: MEC/SEESP/SESu, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=813-editalincluir-integra-2007-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 jun. 2017.

_____. Decreto nº 6.425, 4 de abril de 2008. Dispõe sobre o censo anual da educação. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 7 abr. 2008a, Seção 1, Página 3.

_____. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 18 set. 2008b, Seção 1, Página 26.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEE, 2008c.

_____. Decreto nº 6.949, 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 26 ago. 2009a, Seção 1, Página 3.

_____. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional especializado na Educação Básica, modalidade educação especial. Brasília: CNE/CEB, 2009b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em 15 de abr. 2017.

_____. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 20 jul. 2010, Seção 1, Página 5.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 18 nov. 2011, Seção 1, Página 12. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, Edição Extra, 18 nov. 2011, Seção 1, Página 5 (Republicação).

_____. **Cartilha do Censo 2010** – Pessoas com Deficiência. Brasília: SDH-PR/ SNPD/ Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência, 2012a. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>>. Acesso em 20 nov. 2018

_____. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Lei de Cotas de Ingresso nas Universidades; Lei de Cotas nas Universidades; Lei de Cotas Sociais. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 30 ago. 2012b, Seção 1, Página 1.

_____. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 28 dez. 2012c, Seção 1, Página 2.

_____. CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS). Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jun. 2013a. Seção 1, Página 59.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Referenciais de acessibilidade na Educação Superior e a avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES). Brasília: MEC, 2013b. Disponível em: <http://www.ampesc.org.br/_arquivos/download/1382550379.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2017.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, Edição Extra, 26 jun. 2014a, Seção 1, Página 1.

_____. **Nota Técnica nº 04, de 23 de janeiro de 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2014b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 15 de abr. 2017.

_____. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 7 jul. 2015, Seção 1, Página 2.

_____. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 29 dez. 2016, Seção 1, Página 3.

_____. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de Educação Superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 18 dez. 2017, Seção 1, Página 2.

_____. **Ciência sem fronteiras**. Brasil, 2018a. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/metas>>. Acesso em: 07 mar. 2018.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 1.117, de 05 de novembro de 2018. Altera a Portaria Normativa MEC nº 18, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa MEC nº 21, de 5 de novembro de 2012. 06 nov. 2018. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 05 nov. 2018b, n. 212, seção 1, p. 26. Disponível em: <<http://anup.org.br/legislacao/portaria-no-1-117-de-1o-de-novembro-de-2018/>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

_____. **Observatório do PNE**. 2018c. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne>>. Acesso em: 29 out. 2018.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Perguntas frequentes - SERES. Brasil: MEC, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/perguntas-frequentes>>. Acesso em: 07 mar. 2018d.

BRUNO, M. M. G.; SOUZA, V. P. Crianças Indígenas Kaiowá e Guarani: um estudo sobre as representações sociais da deficiência. **Revista de Educação Pública** (UFMT), v. 23, p. 425-440, 2014.

CARREGOSA, R. de C. **Desafios para uma prática inclusiva na Educação Superior**: um estudo de caso na Universidade de Brasília. 2015. 257 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

CARVALHO, C. H. A. de. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Educ. Soc.**, Campinas, v.27, n. 96, p.979-1000, Out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 out. 2018.

CARVALHO, F. S. T. **Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência em cursos das ciências exatas**: estudo de caso em uma Instituição Pública Federal de Ensino Superior na Cidade de Fortaleza-Ceará. 2013. 117f. – Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

CASARI, P. **Retorno esperado e escolha profissional**: Fatores associados à escolha da carreira dos alunos da Universidade de São Paulo. 2006. 66 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

CASTRO, S. F. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. 2011. 278 f. Tese (Doutorado em Educação do Indivíduo Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

CAVALCANTE, J. F. **Educação superior**: conceitos, definições e classificações. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

CHAHINI, T. H. C. **Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior**. 2010. 132 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

CORBUCCI, P. R. **Evolução do acesso de jovens à Educação Superior no Brasil**. Brasília: IPEA, 2014 (Texto para Discussão n. 1.950).

CORRÊA, P. M. **Acessibilidade no ensino superior**: instrumento para avaliação, satisfação dos alunos com deficiência e percepção de coordenadores de cursos. 2014. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

COSTA-JUNIOR, E. R. da. **A modelação de uma Política Cooperativa na Formação de Estudantes Surdos no Ensino Superior**. 2015. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

COUTINHO, M. M. de A. **A inclusão da pessoa com deficiência visual na Educação Superior e a construção de suas identidades**. 2011. 104 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2011.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

- CRUZ, C. L. P. **Tessitura da inclusão na Universidade Federal de Sergipe: múltiplos olhares.** 2016. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.
- CRUZ, R. L. **Inclusão no Ensino Superior: um estudo das representações sociais dos acadêmicos com deficiência visual da UFPB.** 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.
- DALBOSCO, C. A. Educação superior e os desafios da formação para a cidadania democrática. **Avaliação** (Campinas), v. 20, n. 1, p. 123-142, mar. 2015.
- DI GIOVANNI, G. **Políticas públicas e política social.** 22 ago. 2008. Gera Di Giovanni, Blog. Disponível em: <http://geradigiovanni.blogspot.com/2008/08/politicas-pblicas-e-politica-social.html>. Acesso em: 08 out. 2017
- DIAS, P. J. de O.; SILVA, M. M. P. Indicadores sociais da deficiência no Brasil: uma análise do Censo demográfico e do Censo escolar. In: ANPED Sul, 10. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2014, Florianópolis. **Anais...** p. 1-19.
- DILLENBURG, A. I. **Inclusão de alunos com deficiência nos cursos de graduação EAD/UAB/UFSM.** 2015. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.
- DREZZA, E. J. **Inclusão no Ensino Superior: relato de experiência sobre uma política de inclusão na Universidade Cidade de São Paulo.** 2007. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- DUARTE, E. R. **A inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior e nos cursos de educação física de Juiz de Fora pede passagem. E agora?** 2009. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.
- DURHAM, E. R.; **O ensino superior no Brasil: público e privado.** São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da USP, 2003.
- ECHEVESTE, S. S.; BAYER, A.; BITTENCOURT, H. R.; ROCHA, J. Educação Estatística: perspectivas e desafios. **Acta Scientiae** (ULBRA), v. 7, n.1, p. 103-109, 2005.
- FACCI, M. G. D. Vigotski e o processo ensino-aprendizagem: a formação de conceitos. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Orgs.). **Vygotsky e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p.123-148.
- FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia.** 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.
- FARIAS, A.; SOARES, J.; CÉSAR, C. **Introdução à Estatística.** Rio de Janeiro: Ed. LTC, 2003.
- FERRARO, A. R. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 129-146, jan./abr., 2012.
- FERREIRA, L. R. C. **Experiências vivenciadas por alunos com deficiência visual em instituições de ensino superior na cidade de Uberlândia – MG.** 2010. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.
- FERREIRA, M. S. Os Centros de Pesquisas Educacionais do INEP e os estudos em ciências sociais sobre a educação no Brasil. **Rev. Brasileira de Educação**, v. 13, n. 38, 279-292, maio/ago. 2008.

FERREIRA, N. M. C. **Educação Inclusiva no Ensino Superior**: análise de políticas educacionais para a pessoa com deficiência na Universidade Federal do Maranhão. 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

FIALHO, N. H. Educação Superior no Brasil: Universidades Estaduais à deriva? **Caderno de Pesquisa Esse in Curso** (Salvador), v. 11, p. 29-54, 2013.

FIAMENGHI JR., Geraldo A.; MESSA, Alcione A. Pais, filhos e deficiência: estudos sobre as relações familiares. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 236-245, jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000200006&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 04 abr. 2018.

FIGUEIREDO, J. de. **Coisas que acontecem num recenseamento**. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do IBGE, 1959. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/coisasqueacontecem.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2017.

FONSECA, G. L. B. da. **Qualidade dos indicadores educacionais para avaliação de escolas e redes públicas de Ensino Básico no Brasil**. Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2010.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila

FORTES, V. G. G. de F. **A Inclusão da pessoa com deficiência visual na UFRN**: a percepção dos acadêmicos. 2005. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

FREITAS, M. A. G. **Equidade e eficácia no ensino superior**: o ingresso, permanência e desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência. 2015. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

GARBIN, C. A. S. et al. Análise lexical do Código de Ética Odontológica. **Rev. odontol. UNESP**, Araraquara, v. 47, n. 2, p. 79-84, Mar. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-25772018000200079&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 nov. 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓES, E. P. **Inclusão de estudantes com deficiência na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE**. 2015. 255 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

GONÇALVES, E. **O estudante no direito do trabalho**. São Paulo: LTR, 1987.

GONSALES, L. F. S. **Atendimento a pessoas com deficiência no Ensino Superior**: estudo sobre o Centro Universitário Senac. 2007. 149 f. Dissertação (Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007.

GREENACRE, M. **Correspondence Analysis in Practice**. 2. ed. London: Chapman & Hall/ CRC, 2007.

GUERREIRO, E. M. B. R. **Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior**: estudo de caso da UFSCar. 2011. 229 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

GUIMARÃES, C. F. **Ações inclusivas para a permanência das pessoas com deficiência no ensino superior**: um estudo em IES de Natal-RN. 2011. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.

IGNACIO, S.A. Importância da Estatística para o processo de conhecimento e tomada de decisão. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, v. 118, p. 175-192, 2010, Jan 2010. Disponível em: <<http://www.ipardes.pr.gov.br/ojs/index.php/revistaparanaense/article/view/89/645>>. Acesso em: 07 dez. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Metodologia do Censo Demográfico 2000**. Rio de Janeiro: IBGE, 2003. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv5295.pdf>>. Acesso em: 31 de mar. 2017

_____. **Censos demográficos**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016a. Disponível em: <<http://memoria.ibge.gov.br/sinteses-historicas/historicos-dos-censos/censos-demograficos>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

_____. **Metodologia do Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016b. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95987.pdf>>. Acesso em: 31 de mar. 2017

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Básica**: 1996. Brasília: MEC/Inep, 1996.

_____. **Censo da Educação Superior**: 1999. Brasília: MEC/Inep, 1999a.

_____. **I. 3. Classificação Internacional EUROSTAT/UNESCO/OCDE**. Áreas de Formação e Treinamento. Manual de Classificação. Texto Original: Dezembro de 1999. Tradução e Adaptação: Outubro de 2000. Brasil: Inep, 1999b.

_____. **Censo da Educação Básica**: 2007a. Brasília: MEC/Inep, 2007.

_____. **Censo da Educação Superior**: 2007b. Brasília: MEC/Inep, 2007.

_____. **Microdados do Censo da Educação Superior 2014**: Manual do Usuário. Brasília: MEC/Inep, 2014.

_____. **Censo da Educação Básica**: 2015a. Brasília: MEC/Inep, 2015.

_____. **Censo da Educação Superior**: 2015b. Brasília: MEC/Inep, 2015.

_____. **Censo Escolar – Notas Estatísticas**: 2016. Brasília: MEC/Inep, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36521-apresentacao-censo-escolar-divulgacao-22032016-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 fev. 2017.

_____. **Censo da Educação Superior**: 2017. Brasília: MEC/Inep, 2017.

_____. **Nota técnica 01/2018**: Releitura dos dados de pessoas com deficiência no Censo Demográfico de 2010 à luz das recomendações do Grupo de Washington. S.l.: IBGE, 31 jul. 2018. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/metodologia/notas_tecnicas/nota_tecnica_2018_01_censo2010.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

JANNUZZI, G.; JANNUZZI, N. Incidência de deficientes no Brasil segundo censo demográfico de 1991: resultados empíricos e implicações para políticas. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 11., 1998. **Anais...** p. 2889-2908.

JOHNSON, R. A. WICHERN, D. W. **Applied Multivariate Statistical Analysis**. 6. ed. Estados Unidos: Pearson Prentice Hall, 2008.

KLIN, A. Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, São Paulo, v. 28, supl. 1, p. s3-s11, Maio de 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462006000500002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 Maio 2018.

LACERDA, G. B. de. **Políticas de acesso, autonomia e permanência da pessoa com deficiência nas instituições públicas de ensino superior da região metropolitana do Cariri**. 2013. 143 f. – Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

LAKATOS, E.M., MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

LEIJOTO, C. P. **Registro do público da Educação Especial no Censo Escolar: deficiência intelectual em destaque**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2015.

LIMA, P. E. A. **O acesso e permanência de indivíduos surdos no Ensino Superior**. 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

LIMEIRA, C. S. **Acessibilidade física e inclusão no ensino superior: um estudo de caso na Universidade Federal do Pará**. 2014. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

LOPES, C. A. E.; MEIRELLES, E. O Desenvolvimento da Probabilidade e da Estatística. In: ENCONTRO REGIONAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA, 18., 2005, Campinas. **Anais...** Unicamp, p. 1-8.

LOPES, M. V.de O.; SILVA, V. M. da; ARAUJO, T. L. de. A análise de diagnósticos de enfermagem sob uma perspectiva bayesiana. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo, v. 46, n. 4, p. 994-1000, ago. 2012.

LORENSI, V. M. **A inclusão educacional e educação superior: realidade e perspectivas na educação a distância**. 2014. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

MACEDO, C. E. M. **Tecnologia da Informação para a Educação Inclusiva no Ensino Superior do CEETEPS**. 2009. 254 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Desenvolvimento de Tecnologia da Informação) - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2009.

MACHADO FILHO, A. A importância da Estatística na formação profissional do pedagogo. **Cairu em Revista**, v. 3, p. 1-6, 2014.

MAGALHÃES, M. N.; LIMA, A. C. P. de. **Noções de Probabilidade e Estatística**. 4. ed. São Paulo: Editora USP, 2002.

MANCEBO, D; VALE, A. A. do; MARTINS, T. B. Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil 1995-2010. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 31-50, mar. 2015 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000100031&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 25 mar. 2018.

MARTINS, A. C. P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cir. Bras.**, São Paulo, v. 17, supl. 3, p. 04-06, 2002.

MARTINS, D. A.; LEITE, L. P.; LACERDA, C. B. F. de. Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 984-1014, Dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362015000400984&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 out. 2018.

MARTINS, V. da S. B. **O reuni na UFMA e o favorecimento do acesso de alunos com deficiência ao ensino superior**: questões para reflexão. 2012. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

MATOS, A. P. da S. **Práticas pedagógicas para inclusão de estudantes com deficiência na educação superior**: um estudo na UFRB. 2015. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**: metodologia, planejamento. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MELETTI, M. S. F.; RIBEIRO, K. Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, 9. 93, p. 175-189, mai./ago. 2014.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: Uma análise dos indicadores sociais no Brasil. In: KASSAR, M. de C. M. (org.). **Diálogos com a diversidade**: Sentidos da Inclusão. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 109-138.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: análise dos indicadores educacionais brasileiros. In: MELETTI, S. M.F.; BUENO, J. G. (Orgs.) **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. . 1. ed. Araraquara-SP: Junqueira & Martin, 2013. p. 75-86.

MELO, I. S. C de. **Um estudante cego no curso de licenciatura em música da UFRN**: questões de acessibilidade curricular e física. 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

MEMÓRIA, J. M. P. **Breve História da Estatística**. Brasília: Embrapa Informação Tecnológica Brasília, 2004.

MENDES, E. G.; D’AFFONSECA, S. M. Avaliação do aluno público-alvo da Educação Especial. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. (Orgs.). **Inclusão escolar e a avaliação do público alvo da educação especial**. 1. ed., v. 1. Marília: MM, 2015. p. 27-50.

MENDES, H. da S. F. **A inclusão da pessoa com deficiência na Educação Superior**: um estudo sobre o acesso, permanência e aprendizagem. 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

MIRANDA, A. A. B. Educação Especial no Brasil: Desenvolvimento Histórico. **Cadernos de História da Educação** (UFU), v. 7, p. 29-44, 2008.

MIRANDA, W. T. S. **Inclusão no ensino superior**: das políticas públicas aos programas de atendimento e apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais. 2014. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

MITTLER, P. **Experiência internacional em inclusão** – exemplos de relatórios de países. Sd. Disponível em: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/internat_exp_port.php>. Acesso em: 04 de abr. 2017.

- MONTEIRO, R. M. C. **A inclusão das pessoas com deficiência: educação no ensino superior brasileiro**. 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2016.
- MOORE, D. A. **Estatística Básica e sua prática**. Rio de Janeiro: LTC, 2000.
- NASCIMENTO, L. F. do; CAVALCANTE, M. M. D. Abordagem quantitativa na pesquisa em educação: investigações no cotidiano escolar. **Revista Tempos e Espaços em Educação (online)**, v. 11, p. 249-262, 2018.
- NENADIC, O.; GREENACRE, M. Correspondence analysis in R, with two- and three-dimensional graphics: The ca package. **Journal of Statistical Software**, v. 20, n. 3, p. 1 - 13, fev. 2007. Disponível em: <<https://www.jstatsoft.org/v020/i03>>. Acesso em: 23 mar. 2018
- NOZI, G. S.; VITALIANO, C. R. Características pessoais do professor que favorecem a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. **Contrapontos (Online)**, v. 14, p. 367-383, 2014.
- NOZI, G. S.; VITALIANO, C. R.; Saberes necessários ao professor para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: implicações no processo de formação desses profissionais. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 2, p. 131-144, 2015.
- OLIVEIRA, A. L. de; FREITAS, M. E. de. Motivações para mobilidade acadêmica internacional: a visão de alunos e professores universitários. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 32, n. 3, p. 217-246, set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000300217&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- OLIVEIRA, A. S. S. e. **Alunos com deficiência no ensino superior: subsídios para a política de inclusão da UNIMONTES**. 2011. 174 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal São Carlos, São Carlos, 2011.
- OLIVEIRA, C. B. de. **Ações afirmativas e inclusão sustentável de estudantes com limitações por deficiência na Educação Superior**. 2009. 210f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- OLIVEIRA, E. T. G. de. **Acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina: o ponto de vista do estudante com deficiência**. 2003. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.
- OLIVEIRA, J. S. de. **Brasil, mostra a tua cara: imagens da população brasileira nos censos demográficos de 1872 a 2000**. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Ciências Estatísticas, 2003. (Série Textos para discussão, n. 6).
- OLIVEN, A. C. Histórico da Educação Superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (Org.). **A Educação Superior no Brasil**. 1 ed. , v. 1. Brasília - DF: CAPES, 2002. p. 31-42.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: Conferência Mundial de Educação, 1990. Unesco, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade**. Brasil, 2018. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13942-produto-1-revalidacao-diplomas-pdf&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 mar. 2018.

OSORIO, R. G. **O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE**. Brasília: IPEA, 2003. 50 p. Texto para discussão n. 996.

PANIZZ, C. S.; A autodeclaração como técnica de identificação racial no direito brasileiro. In: SEMANA DE EXTENSÃO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – SEPesq, 22., 2016, Porto Alegre. **Anais....** v. 1., p. 1-12.

PASSOS, E. dos. **O trabalho docente junto a alunos com deficiência nos cursos de licenciatura**. 2013. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2013.

PEREIRA, J. S. C.; MORETTIN, P. A. Las Estadísticas Brasileñas y la Enseñanza de la Estadística em Brasil. **Revista Estadística Española**. Barcelona, v. 33, n. 128. p. 559-574, 1991.

PERINI, T. I. **O processo de inclusão no ensino superior em Goiás: a visão dos excluídos**. 2006. 121 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2006.

PETRUCCELLI, J. L.; SABOIA, A. (Org.). **Características Étnico-Raciais da População: Classificações e Identidades**. 1. ed., v. 1. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. 203p.

PIECZKOWSKI, T. M. Z. **Inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior: efeitos na docência universitária**. 2014. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

PIMENTA; T. **Síndrome de Asperger** – Características, diagnóstico e tratamento. 01 out. 2018. Vittude Blog. Disponível em: <<https://www.vittude.com/blog/sindrome-de-asperger/>>. Acesso em: 11 jul. 2018.

PINTO, J. M.de R.; O acesso à Educação Superior no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 727-756, Out. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 Jun. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000300005>.

POUBEL, M. W. Um Estudo da História da Estatística: o 1º. censo demográfico. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MATEMÁTICA, 9., 2011, Aracaju. **Anais...** v. 1., p. 1-11.

R CORE TEAM. **R: A language and environment for statistical computing**. R Foundation for Statistical Computing. Vienna, Austria, 2018.

RAMBO, C. P. **A inclusão escolar na perspectiva de alunos com deficiência no ensino superior: contribuições da psicologia histórico-cultural**. 2011. 152 f. Dissertação (Mestre em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

REGUEIRA, A. T. R. **As fontes Estatísticas em relações raciais e a natureza da investigação do quesito cor nas pesquisas sobre a população no Brasil: contribuição para os estudos das desigualdades raciais na educação**. 2004. 239 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

RENDERS, E. C. C. **Invisibilidade e emergência da universidade inclusiva na tessitura de uma rede de memórias**. 2012. 211 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

RIBEIRO, D. M. **Barreiras atitudinais: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior**. 2016. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

RIGOTTI, J. I. R.; CERQUEIRA, C. A. As bases de dados do INEP e os indicadores educacionais: conceitos e aplicações. In: RIOS NETO, E. L. G.; RIANI, J. de L. R (Orgs.) **Introdução à demografia da educação**. – Campinas: Associação Brasileira de Estudos Populacionais – ABEP, 2004. p. 71-88.

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 723-747, Nov. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 out. 2018.

ROCHA, H. de P. P. **Política de cotas para ingresso das pessoas com deficiência nas universidades públicas e sua consonância com os preceitos da Carta Magna**. 2011. 86 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

ROCHA, L. R. M. **O que dizem surdos e gestores sobre vestibulares em Libras para ingresso em universidades federais**. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

ROSSETTO, E. **Sujeitos com deficiência no Ensino Superior: vozes e significados**. 2009. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SALVIATI, Maria Elisabeth. **Compilação, organização e notas: Manual do Aplicativo Iramuteq (versão 0.7 Alpha 2 e R Versão 3.2.3)**. 2017. Disponível em: <iramuteq.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-iramuteq-par-maria-elisabeth-salviati>. Acesso em: 16 dez. 2018.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia da pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANTANA, E. da S. **Atitudes de estudantes universitários frente aos alunos com deficiência na UNESP de Presidente Prudente**. 2013. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

SANTOS, A. S. **Inclusão de estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior da cidade do Natal/RN: análise das condições oferecidas no processo seletivo vestibular**. 2012. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

SANTOS, C. S. **Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas**. 2013. 389 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

SANTOS, R. M. A Evolução Histórica da Educação Estatística e da sua Pesquisa no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA - ENAPHEM, 2., 2014, Bauru. **Anais...** p. 1-11.

SANTOS, V. **Análise de indicadores educacionais censitários da política de inclusão escolar: uma proposta metodológica.** 2017. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

SASS, O. Estatísticas escolares no Brasil: a emergência dos serviços públicos de Estatísticas, sob a óptica de Rui Barbosa. In: MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. (Orgs.) **Políticas públicas escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional.** 1. ed. Araraquara-SP: Junqueira & Martin, 2013. p. 39-52.

SAVIANI, D. O Legado educacional do breve século XIX brasileiro. In: SAVIANI et al. (Orgs.) **O legado educacional do século XIX.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 7-31.

SCHWARTZMAN, J. S. Síndrome de Rett. **Rev. Bras. Psiquiatr.** São Paulo, v. 25, n. 2, p. 110-113, jun. 2003.

SCOTT-JUNIOR, V. **Política de acessibilidade às pessoas com deficiência na Educação Superior: desdobramentos jurídicos.** 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

SERAPIONI, M.; Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. **Ciênc. saúde coletiva [online].** 2000, vol.5, n.1, pp.187-192. ISSN 1413-8123.

SERRA-JUNIOR, L. R. S. **Luz do conhecimento na escuridão do olhar: acessibilidade aos estudantes de ensino superior com deficiência visual no ensino à distância.** 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional Em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da Educação Superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educ. Soc. [online].** 2008, vol.29, n.105, p. 991-1022.

SILVA, D. F. C. da; SILVEIRA NETO, R. da M. Escolhas de carreiras universitárias e mercado de trabalho: Uma análise da influência dos incentivos econômicos. **Nova econ.,** Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p.519-552, Dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-63512015000300519&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 19 Mar. 2018.

SILVA, J. S. S. da. **Acessibilidade, barreiras e superação: estudo de caso de experiências de estudantes com deficiência na Educação Superior.** 2014. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SILVA, K. C. da. **Condições de acessibilidade na universidade: o ponto de vista de estudantes com deficiência.** 2016. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

SILVA, M. M. da. **Processo de inclusão no ensino superior: o caso de estudantes com deficiência na Universidade Federal de Ouro Preto.** 2016. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2016.

SILVEIRA, T. S. da. **Política de inclusão no ensino superior na modalidade EAD nas universidades privadas.** 2015. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2015.

SOARES, A. C. S. **A inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará:** ingresso e permanência na ótica dos alunos, docentes e administradores. 2011. 237f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SOUSA, C. dos S. **Mediações no Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Ceará na perspectiva da educação inclusiva.** 2016. 106 f. – Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

SOUZA, T. F. B. de. **Políticas públicas para a pessoa com deficiência na UFC:** a percepção dos alunos com deficiência visual. 2014. 93 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

TARTUCI, T. M. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência na UFG/Campus Catalão.** 2014. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2014.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 545-554, dez. 2008.

TOLEDO, L. G.; OVALLE, I. I. **Estatística básica.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

URBAN, A. L. P. **Um estudo de produções científicas:** ingresso e permanência de universitários com deficiência. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2016.

VALE, A. A. do; CHAVES, V. L. J.; CARVALHO, C. H. A. Financeirização da Educação Superior no Brasil. In: SILVA-JÚNIOR, J. R. da S.; SOUSA, J. V. de; AZEVEDO, M. L. N. de; CHAVES, V. L. J. (Orgs.). **Educação superior:** internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas. 1. ed., v. 1. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. p. 71-93.

VELTRONE, A. A. **A inclusão escolar sob o olhar dos alunos em processos escolares inclusivos.** 2008. 124p. Dissertação (Mestrado em Educação do Indivíduo Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

VIANA, M. R. G. dos S. **O processo de inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior de Maceió.** 2010. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

ZANON, R. B.; BACKES, B.; BOSA, C. A.; Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 30, n. 1, p. 25-33, Mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722014000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 Maio 2018.

APÊNDICE A - TABELAS PORMENORIZADAS POR ESTADOS

Tabela 25- Número de matrículas de estudantes PAEE e matrículas no geral – Brasil – 2015

Brasil, Regiões e Estados	PAEE		Geral		População	
	Matrículas	Matrículas Porcentagem na coluna	Matrículas Porcentagem em comparação às matrículas no geral	Matrículas na Ed. Superior	Matrículas na porcentagem na coluna	Distribuição da população brasileira (IBGE, 2010)
Brasil	37.927	100,00%	0,47%	8.027.297	100,00%	100%
Norte	2.949	7,78%	0,46%	647.609	8,07%	8,32%
Rondônia	236	0,62%	0,32%	73.654	0,92%	0,82%
Acre	225	0,59%	0,63%	35.473	0,44%	0,38%
Amazonas	504	1,33%	0,28%	178.267	2,22%	0,6%
Roraima	199	0,52%	0,73%	27.093	0,34%	0,24%
Pará	1.111	2,93%	0,52%	213.109	2,65%	3,97%
Amapá	183	0,48%	0,41%	44.957	0,56%	1,83%
Tocantins	491	1,29%	0,65%	75.056	0,94%	0,73%
Nordeste	11.751	30,98%	0,69%	1.694.680	21,11%	27,83%
Maranhão	585	1,54%	0,39%	148.926	1,86%	3,45%
Piauí	964	2,54%	0,82%	117.241	1,46%	1,63%
Ceará	4.928	12,99%	1,79%	274.927	3,42%	4,43%
Rio Grande do Norte	414	1,09%	0,33%	126.425	1,57%	1,66%
Paraíba	2.265	5,97%	1,47%	153.616	1,91%	1,97%
Pernambuco	542	1,43%	0,21%	264.089	3,29%	4,61%
Alagoas	478	1,26%	0,47%	101.389	1,26%	1,64%
Sergipe	364	0,96%	0,42%	85.990	1,07%	1,08%
Bahia	1.211	3,19%	0,29%	422.077	5,26%	7,35%
Sudeste	12.928	34,09%	0,36%	3.618.711	45,08%	42,13%
Minas Gerais	2.769	7,30%	0,34%	813.098	10,13%	10,27%
Espírito Santo	463	1,22%	0,30%	152.628	1,90%	1,84%
Rio de Janeiro	2.179	5,75%	0,32%	670.931	8,36%	8,38%
São Paulo	7.517	19,82%	0,38%	1.982.054	24,69%	21,63%
Sul	6.501	17,14%	0,50%	1.311.201	16,33%	14,36%
Paraná	2.237	5,90%	0,46%	491.529	6,12%	5,48%
Santa Catarina	1.605	4,23%	0,49%	328.683	4,09%	3,28%
Rio Grande do Sul	2.659	7,01%	0,54%	490.989	6,12%	5,61%
Centro-Oeste	3.798	10,01%	0,50%	755.096	9,41%	7,37%
Mato Grosso do Sul	902	2,38%	0,75%	120.264	1,50%	1,28%
Mato Grosso	826	2,18%	0,50%	164.368	2,05%	1,59%
Goiás	1.040	2,74%	0,42%	249.419	3,11%	3,15%
Distrito Federal	1.030	2,72%	0,47%	221.045	2,75%	1,35%

Fonte: Elaborada pelo autor com dados de Inep (2015).

Tabela 26 – Cor ou Raça dos estudantes PAEE e matrículas no geral – Brasil – 2015

Brasil, Regiões e Estados	PAEE					Geral				
	Branco	Preto	Pardo	Amar	Indig	Branco	Preto	Pardo	Amar	Indig
Brasil	14.909 100% 39,31%	4.254 100% 11,22%	9.650 100% 25,44%	705 100% 1,86%	289 100% 0,76%	2.903.256 100% 36,17%	429.632 100% 5,35%	1.743.002 100% 21,71%	116.036 100% 1,45%	32.147 100% 0,4%
Norte	334 11,33%	163 5,53%	1.699 57,61%	40 1,36%	9 0,31%	86.306 13,33%	28.229 4,36%	276.234 42,65%	11.707 1,81%	8.315 128%
Rondônia	50 0,34% 21,19%	19 0,45% 8,05%	127 1,32% 53,81%	7 0,99% 2,97%	0 0 0	17.038 0,59% 23,13%	4.637 0,18% 6,3%	26.556 1,08% 36,06%	1.128 0,97% 1,53%	297 0,92% 0,4%
Acre	37 0,25% 16,44%	8 0,19% 3,56%	90 0,93% 40%	4 0,57% 1,78%	0 0 0	5.146 0,18% 14,51%	2.637 0,61% 7,43%	10.414 0,6% 29,36%	178 0,15% 0,5%	66 0,21% 0,19%
Amazonas	40 0,27% 7,94%	13 0,31% 2,58%	252 2,61% 50%	12 1,7% 2,38%	4 1,38% 0,79%	15.824 0,55% 8,88%	2.866 0,67% 1,61%	74.006 4,25% 41,51%	2.069 1,78% 1,16%	2.318 7,21% 1,3%
Roraima	13 0,09% 6,53%	8 0,19% 4,02%	93 0,96% 46,73%	1 0,14% 0,5%	1 0,35% 0,5%	2.407 0,08% 8,88%	1.416 0,33% 5,23%	12.306 0,71% 45,42%	559 0,48% 2,06%	472 1,47% 1,74%
Pará	103 0,69% 9,27%	50 1,18% 4,5%	797 8,26% 71,74%	12 1,7% 1,08%	3 1,04% 0,27%	27.529 0,95% 12,92%	9.461 2,29% 4,44%	100.585 5,77% 47,2%	6.144 5,29% 2,88%	4.055 12,61% 1,9%
Amapá	18 0,12% 9,84%	14 0,33% 7,65%	133 1,38% 72,68%	1 0,14% 0,55%	0 0 0	4.743 0,16% 10,55%	2.293 0,53% 5,1%	24.339 1,4% 54,14%	397 0,34% 0,88%	743 2,31% 1,65%
Tocantins	73 0,49% 14,87%	51 1,2% 10,39%	207 2,15% 42,16%	3 0,43% 0,61%	1 0,35% 0,2%	13.619 0,47% 18,15%	4.919 1,14% 6,55%	28.028 1,61% 37,34%	1.232 1,06% 1,64%	364 1,13% 0,48%
Nordeste	3.135 21,02% 26,68%	2.645 62,17% 22,51%	3.489 36,15% 29,69%	174 24,68% 1,48%	184 63,66% 1,57%	312.159 10,75% 18,42%	122.142 28,43% 7,21%	517.442 29,69% 30,53%	23.374 20,14% 1,38%	9.307 28,95% 0,55%
Maranhão	139 0,93% 23,76%	54 1,27% 9,23%	172 1,78% 29,4%	18 2,55% 3,08%	3 1,04% 0,51%	32.262 1,11% 21,66%	16.302 3,79% 10,95%	48.995 2,81% 32,9%	2.609 2,25% 1,75%	635 1,98% 0,43%
Piauí	178 1,19% 18,46%	117 2,75% 12,14%	611 6,33% 63,38%	2 0,28% 0,21%	2 0,69% 0,21%	18.827 0,65% 16,06%	7.788 1,81% 6,64%	46.947 2,69% 40,04%	720 0,62% 0,61%	276 0,86% 0,24%
Ceará	1.520 10,2% 30,84%	2.072 48,71% 42,05%	809 8,38% 16,42%	35 4,96% 0,71%	149 51,56% 3,02%	62.676 2,16% 22,8%	25.770 6% 9,37%	93.359 5,36% 33,96%	4.672 4,03% 1,7%	2.759 8,58% 1%
Rio Grande do Norte	151 1,01% 36,47%	21 0,49% 5,07%	175 1,81% 42,27%	11 1,56% 2,66%	1 0,35% 0,24%	47.405 1,63% 37,5%	6.648 1,55% 5,26%	49.613 2,85% 39,24%	1.507 1,3% 1,19%	449 1,4% 0,36%
Paraíba	742 4,98% 32,76%	123 2,89% 5,43%	788 8,17% 34,79%	48 6,81% 2,12%	18 6,23% 0,79%	39.587 1,36% 25,77%	5.895 1,37% 3,84%	51.304 2,94% 33,4%	3.091 2,66% 2,01%	916 2,85% 0,6%
Pernambuco	130 0,87% 23,99%	23 0,54% 4,24%	217 2,25% 40,04%	20 2,84% 3,69%	2 0,69% 0,37%	53.052 1,83% 20,09%	9.747 2,27% 3,69%	66.373 3,81% 25,13%	3.123 2,69% 1,18%	2.222 6,91% 0,84%
Alagoas	83 0,56% 17,36%	31 0,73% 6,49%	155 1,61% 32,43%	12 1,7% 2,51%	2 0,69% 0,42%	11.988 0,41% 11,82%	3.441 0,8% 3,39%	22.781 1,31% 22,47%	1.085 0,94% 1,07%	453 1,41% 0,45%
Sergipe	48 0,32% 13,19%	34 0,8% 9,34%	164 1,7% 45,05%	6 0,85% 1,65%	2 0,69% 0,55%	8.173 0,28% 9,5%	5.629 1,31% 6,55%	25.533 1,46% 29,69%	1.067 0,92% 1,24%	348 1,08% 0,4%
Bahia	144 0,97% 11,89%	170 4% 14,04%	398 4,12% 32,87%	22 3,12% 1,82%	5 1,73% 0,41%	38.189 1,32% 9,05%	40.922 9,52% 9,7%	112.537 6,46% 26,66%	5.500 4,74% 1,3%	1.249 3,89% 0,3%
Sudeste	5760 38,63% 44,55%	934 21,96% 7,22%	2.647 27,43% 20,47%	272 38,58% 2,1%	62 21,45% 0,48%	1.500.784 51,69% 41,47%	202.345 47,1% 5,59%	637.358 36,57% 17,61%	55.989 48,25% 1,55%	9.272 28,84% 0,26%
Minas Gerais	1.163 7,8% 42%	240 5,64% 8,67%	783 8,11% 28,28%	46 6,52% 1,66%	10 3,46% 0,36%	298.011 10,26% 36,65%	50.010 11,64% 6,15%	206.320 11,84% 25,37%	10.978 9,46% 1,35%	1.656 5,15% 0,2%
Espírito Santo	179 1,2% 38,66%	41 0,96% 8,86%	145 1,5% 31,32%	10 1,42% 2,16%	3 1,04% 0,65%	47.117 1,62% 30,87%	9.822 2,29% 6,44%	39.550 2,27% 25,91%	1.755 1,51% 1,15%	404 1,26% 0,26%
Rio de Janeiro	782 5,25% 35,89%	188 4,42% 8,63%	342 3,54% 15,7%	45 6,38% 2,07%	10 3,46% 0,46%	193.406 6,66% 28,83%	50.499 5,7% 7,53%	99.280 11,75% 14,8%	11.268 9,71% 1,68%	2.229 6,93% 0,33%
São Paulo	3.636 24,39% 48,37%	465 10,93% 6,19%	1.377 14,27% 18,32%	171 24,26% 2,27%	39 13,49% 0,52%	962.250 33,14% 48,55%	92.014 21,42% 4,64%	292.208 16,76% 14,74%	31.988 27,57% 1,61%	4.983 15,5% 0,25%
Sul	4416 29,62% 67,93%	247 5,8% 3,8%	583 6,04% 8,97%	126 17,87% 1,94%	19 6,57% 0,29%	783.649 26,99% 59,77%	31.725 7,38% 2,42%	89.075 5,11% 6,79%	10.053 8,66% 0,77%	1.974 6,14% 0,15%

cont.

Brasil, Regiões e Estados	PAEE					Geral				
	Branco	Preto	Pardo	Amar	Indig	Branco	Preto	Pardo	Amar	Indig
Paraná	1307 8,77% 58,43%	73 1,72% 3,26%	306 3,17% 13,68%	86 12,2% 3,84%	8 2,77% 0,36%	237.598 8,18% 48,34%	8.748 2,04% 1,78%	46.150 2,65% 9,39%	6.085 5,24% 1,24%	617 1,92% 0,13%
Santa Catarina	1158 7,77% 72,15%	52 1,22% 3,24%	111 1,15% 6,92%	26 3,69% 1,62%	4 1,38% 0,25%	225.393 7,76% 68,57%	7.295 1,7% 2,22%	17.981 1,03% 5,47%	2.261 1,95% 0,69%	533 1,66% 0,16%
Rio Grande do Sul	1951 13,09% 73,37%	122 2,87% 4,59%	166 1,72% 6,24%	14 1,99% 0,53%	7 2,42% 0,26%	320.658 11,04% 65,31%	15.682 3,65% 3,19%	24.944 1,43% 5,08%	1.707 1,47% 0,35%	824 2,56% 0,17%
Centro-Oeste	1264 8,48% 33,28%	265 6,22% 6,98%	1232 12,76% 32,44%	93 13,19% 2,45%	15 5,19% 0,39%	220.358 7,59% 29,18%	45.191 10,52% 5,98%	222.893 12,79% 29,52%	14.913 12,85% 1,97%	3.279 10,2% 0,43%
Mato Grosso do Sul	430 2,88% 47,67%	66 1,55% 7,32%	209 2,17% 23,17%	28 3,97% 3,1%	7 2,42% 0,78%	51.939 1,79% 43,19%	6.744 1,57% 5,61%	28.293 1,62% 23,53%	2.418 2,08% 2,01%	1.151 3,58% 0,96%
Mato Grosso	269 1,8% 32,57%	61 1,43% 7,38%	335 3,47% 40,56%	11 1,56% 1,33%	3 1,04% 0,36%	45.989 1,58% 27,98%	10.668 2,48% 6,49%	57.585 3,3% 35,03%	2.468 2,13% 1,5%	445 1,38% 0,27%
Goiás	243 1,63% 23,37%	49 1,15% 4,71%	262 2,72% 25,19%	25 3,55% 2,4%	4 1,38% 0,38%	58.822 2,03% 23,58%	13.212 3,08% 5,3%	65.232 3,74% 26,15%	5.339 4,6% 2,14%	932 2,9% 0,37%
Distrito Federal	322 2,16% 31,26%	89 2,09% 8,64%	426 4,41% 41,36%	29 4,11% 2,82%	1 0,35% 0,1%	63.608 2,19% 28,78%	14.567 3,39% 6,59%	71.783 4,12% 32,47%	4.688 4,04% 2,12%	751 2,34% 0,34%

Fonte: Elaborada pelo autor com dados do Inep (2015).

Tabela 27 - Sexo dos estudantes PAEE e matrículas no geral – Brasil – 2015

Brasil, Regiões e Estados	PAEE		Geral	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Brasil	18.857	19.070	3.438.629	4.588.668
	100%	100%	100%	100%
	49,72%	50,28%	42,84%	57,16%
Norte	1.425	1.524	262.489	385.120
	7,56%	7,99%	7,63%	8,39%
	48,32%	51,68%	40,53%	59,47%
Rondônia	94	142	28.106	45.548
	0,5%	0,74%	0,82%	0,99%
	39,83%	60,17%	38,16%	61,84%
Acre	112	113	14.107	21.366
	0,59%	0,59%	0,41%	0,47%
	49,78%	50,22%	39,77%	60,23%
Amazonas	293	211	76.650	101.617
	1,55%	1,11%	2,23%	2,21%
	58,13%	41,87%	43%	57%
Roraima	107	92	10.846	16.247
	0,57%	0,48%	0,32%	0,35%
	53,77%	46,23%	40,03%	59,97%
Pará	514	597	84.416	128.693
	2,73%	3,13%	2,45%	2,8%
	46,26%	53,74%	39,61%	60,39%
Amapá	100	83	19.039	25.918
	0,53%	0,44%	0,55%	0,56%
	54,64%	45,36%	42,35%	57,65%
Tocantins	205	286	29.325	45.731
	1,09%	1,5%	0,85%	1%
	41,75%	58,25%	39,07%	60,93%
Nordeste	6.018	5.733	704.624	990.056
	31,91%	30,06%	20,49%	21,58%
	51,21%	48,79%	41,58%	58,42%
Maranhão	331	254	62.101	86.825
	1,76%	1,33%	1,81%	1,89%
	56,58%	43,42%	41,7%	58,3%
Piauí	478	486	47.884	69.357
	2,53%	2,55%	1,39%	1,51%
	49,59%	50,41%	40,84%	59,16%
Ceará	2.546	2.382	119.804	155.123
	13,5%	12,49%	3,48%	3,38%
	51,66%	48,34%	43,58%	56,42%
Rio Grande do Norte	227	187	56.831	69.594
	1,2%	0,98%	1,65%	1,52%
	54,83%	45,17%	44,95%	55,05%
Paraíba	1.216	1.049	67.638	85.978
	6,45%	5,5%	1,97%	1,87%
	53,69%	46,31%	44,03%	55,97%
Pernambuco	240	302	114.307	149.782
	1,27%	1,58%	3,32%	3,26%
	44,28%	55,72%	43,28%	56,72%
Alagoas	229	249	41.975	59.414
	1,21%	1,31%	1,22%	1,29%
	47,91%	52,09%	41,4%	58,6%
Sergipe	173	191	35.436	50.554
	0,92%	1%	1,03%	1,1%
	47,53%	52,47%	41,21%	58,79%

cont.

Brasil, Regiões e Estados	PAEE		Geral	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Bahia	578	633	158.648	263.429
	3,07%	3,32%	4,61%	5,74%
	47,73%	52,27%	37,59%	62,41%
Sudeste	6.502	6.426	1.585.219	2.033.492
	34,48%	33,7%	46,1%	44,32%
	50,29%	49,71%	43,81%	56,19%
Minas Gerais	1.367	1.402	353.365	459.733
	7,25%	7,35%	10,28%	10,02%
	49,37%	50,63%	43,46%	56,54%
Espírito Santo	232	231	63.074	89.554
	1,23%	1,21%	1,83%	1,95%
	50,11%	49,89%	41,33%	58,67%
Rio de Janeiro	1.097	1.082	292.234	378.697
	5,82%	5,67%	8,5%	8,25%
	50,34%	49,66%	43,56%	56,44%
São Paulo	3.806	3.711	876.546	1.105.508
	20,18%	19,46%	25,49%	24,09%
	50,63%	49,37%	44,22%	55,78%
Sul	3.165	3.336	571.621	739.580
	16,78%	17,49%	16,62%	16,12%
	48,68%	51,32%	43,6%	56,4%
Paraná	1.100	1.137	216.584	274.945
	5,83%	5,96%	6,3%	5,99%
	49,17%	50,83%	44,06%	55,94%
Santa Catarina	775	830	142.052	186.631
	4,11%	4,35%	4,13%	4,07%
	48,29%	51,71%	43,22%	56,78%
Rio Grande do Sul	1.290	1.369	212.985	278.004
	6,84%	7,18%	6,19%	6,06%
	48,51%	51,49%	43,38%	56,62%
Centro-Oeste	1.747	2.051	314.676	440.420
	9,26%	10,76%	9,15%	9,6%
	46%	54%	41,67%	58,33%
Mato Grosso do Sul	475	427	49.562	70.702
	2,52%	2,24%	1,44%	1,54%
	52,66%	47,34%	41,21%	58,79%
Mato Grosso	284	542	66.061	98.307
	1,51%	2,84%	1,92%	2,14%
	34,38%	65,62%	40,19%	59,81%
Goiás	492	548	102.368	147.051
	2,61%	2,87%	2,98%	3,2%
	47,31%	52,69%	41,04%	58,96%
Distrito Federal	496	534	96.685	124.360
	2,63%	2,8%	2,81%	2,71%
	48,16%	51,84%	43,74%	56,26%

Fonte: Elaborada pelo autor com dados de Inep (2015).

Tabela 28 - Idade dos estudantes PAEE e matrículas no geral – Brasil – 2015

Brasil, Regiões e Estados	PAEE				Geral			
	Até 18 anos	De 19 a 24 anos	De 25 a 29 anos	30 anos ou mais	Até 18 anos	De 19 a 24 anos	De 25 a 29 anos	30 anos ou mais
Brasil	1.409 100% 3,72%	15.487 100% 40,83%	7.125 100% 18,79%	13.906 100% 36,67%	365.830 100% 4,56%	3.737.920 100% 46,57%	1.609.966 100% 20,06%	2.313.581 100% 28,82%
Norte	75 5,32% 2,54%	882 5,7% 29,91%	591 8,29% 20,04%	1.401 10,07% 47,51%	26.180 7,16% 4,04%	263.882 7,06% 40,75%	128.791 8% 19,89%	228.756 9,89% 35,32%
Rondônia	6 0,43% 2,54%	76 0,49% 32,2%	57 0,8% 24,15%	97 0,7% 41,1%	2.907 0,79% 3,95%	30.915 0,83% 41,97%	15.407 0,96% 20,92%	24.425 1,06% 33,16%
Acre	3 0,21% 1,33%	81 0,52% 36%	51 0,72% 22,67%	90 0,65% 40%	1.771 0,48% 4,99%	15.106 0,4% 42,58%	7.578 0,47% 21,36%	11.018 0,48% 31,06%
Amazonas	16 1,14% 3,17%	156 1,01% 30,95%	91 1,28% 18,06%	241 1,73% 47,82%	6.891 1,88% 3,87%	70.588 1,89% 39,6%	36.044 2,24% 20,22%	64.744 2,8% 36,32%
Roraima	6 0,43% 3,02%	63 0,41% 31,66%	34 0,48% 17,09%	96 0,69% 48,24%	896 0,24% 3,31%	9.985 0,27% 36,85%	5.228 0,32% 19,3%	10.984 0,47% 40,54%
Pará	26 1,85% 2,34%	283 1,83% 25,47%	232 3,26% 20,88%	570 4,1% 51,31%	8.012 2,19% 3,76%	86.732 2,32% 40,7%	41.609 2,58% 19,52%	76.756 3,32% 36,02%
Amapá	1 0,07% 0,55%	53 0,34% 28,96%	35 0,49% 19,13%	94 0,68% 51,37%	1.731 0,47% 3,85%	18.252 0,49% 40,6%	8.480 0,53% 18,86%	16.494 0,71% 36,69%
Tocantins	17 1,21% 3,46%	170 1,1% 34,62%	91 1,28% 18,53%	213 1,53% 43,38%	3.972 1,09% 5,29%	32.304 0,86% 43,04%	14.445 0,9% 19,25%	24.335 1,05% 32,42%
Nordeste	636 45,14% 5,41%	5.883 37,99% 50,06%	2.000 28,07% 17,02%	3.232 23,24% 27,5%	76.786 20,99% 4,53%	761.312 20,37% 44,92%	354.647 22,03% 20,93%	501.935 21,7% 29,62%
Maranhão	6 0,43% 1,03%	177 1,14% 30,26%	136 1,91% 23,25%	266 1,91% 45,47%	5.774 1,58% 3,88%	65.481 1,75% 43,97%	33.427 2,08% 22,45%	44.244 1,91% 29,71%
Piauí	14 0,99% 1,45%	412 2,66% 42,74%	244 3,42% 25,31%	294 2,11% 30,5%	5.917 1,62% 5,05%	57.761 1,55% 49,27%	23.210 1,44% 19,8%	30.353 1,31% 25,89%
Ceará	448 31,8% 9,09%	3.307 21,35% 67,11%	543 7,62% 11,02%	630 4,53% 12,78%	16.351 4,47% 5,95%	132.770 3,55% 48,29%	57.636 3,58% 20,96%	68.170 2,95% 24,8%
Rio Grande do Norte	6 0,43% 1,45%	146 0,94% 35,27%	93 1,31% 22,46%	169 1,22% 40,82%	5.175 1,41% 4,09%	58.417 1,56% 46,21%	27.110 1,68% 21,44%	35.723 1,54% 28,26%
Paraíba	129 9,16% 5,7%	995 6,42% 43,93%	462 6,48% 20,4%	679 4,88% 29,98%	8.788 2,4% 5,72%	73.559 1,97% 47,88%	31.972 1,99% 20,81%	39.297 1,7% 25,58%
Pernambuco	3 0,21% 0,55%	182 1,18% 33,58%	104 1,46% 19,19%	253 1,82% 46,68%	12.931 3,53% 4,9%	120.987 3,24% 45,81%	52.837 3,28% 20,01%	77.334 3,34% 29,28%
Alagoas	13 0,92% 2,72%	186 1,2% 38,91%	96 1,35% 20,08%	183 1,32% 38,28%	4.470 1,22% 4,41%	44.965 1,2% 44,35%	21.432 1,33% 21,14%	30.522 1,32% 30,1%

cont.

Brasil, Regiões e Estados	PAEE				Geral			
	Até 18 anos	De 19 a 24 anos	De 25 a 29 anos	30 anos ou mais	Até 18 anos	De 19 a 24 anos	De 25 a 29 anos	30 anos ou mais
Sergipe	6	120	59	179	3.936	40.000	18.076	23.978
	0,43%	0,77%	0,83%	1,29%	1,08%	1,07%	1,12%	1,04%
	1,65%	32,97%	16,21%	49,18%	4,58%	46,52%	21,02%	27,88%
Bahia	11	358	263	579	13.444	167.372	88.947	152.314
	0,78%	2,31%	3,69%	4,16%	3,67%	4,48%	5,52%	6,58%
	0,91%	29,56%	21,72%	47,81%	3,19%	39,65%	21,07%	36,09%
Sudeste	318	4.428	2.497	5.685	145.208	1.717.049	731.165	1.025.289
	22,57%	28,59%	35,05%	40,88%	39,69%	45,94%	45,41%	44,32%
	2,46%	34,25%	19,31%	43,97%	4,01%	47,45%	20,21%	28,33%
Minas Gerais	66	1.056	581	1.066	31.713	408.664	167.098	205.623
	4,68%	6,82%	8,15%	7,67%	8,67%	10,93%	10,38%	8,89%
	2,38%	38,14%	20,98%	38,5%	3,9%	50,26%	20,55%	25,29%
Espírito Santo	7	169	80	207	6.200	70.876	30.966	44.586
	0,5%	1,09%	1,12%	1,49%	1,69%	1,9%	1,92%	1,93%
	1,51%	36,5%	17,28%	44,71%	4,06%	46,44%	20,29%	29,21%
Rio de Janeiro	35	699	429	1.016	19.566	307.375	142.904	201.086
	2,48%	4,51%	6,02%	7,31%	5,35%	8,22%	8,88%	8,69%
	1,61%	32,08%	19,69%	46,63%	2,92%	45,81%	21,3%	29,97%
São Paulo	210	2.504	1.407	3.396	87.729	930.134	390.197	573.994
	14,9%	16,17%	19,75%	24,42%	23,98%	24,88%	24,24%	24,81%
	2,79%	33,31%	18,72%	45,18%	4,43%	46,93%	19,69%	28,96%
Sul	261	2.862	1.277	2.101	77.322	636.352	254.749	342.778
	18,52%	18,48%	17,92%	15,11%	21,14%	17,02%	15,82%	14,82%
	4,01%	44,02%	19,64%	32,32%	5,9%	48,53%	19,43%	26,14%
Paraná	113	1.040	406	678	31.818	252.755	87.457	119.499
	8,02%	6,72%	5,7%	4,88%	8,7%	6,76%	5,43%	5,17%
	5,05%	46,49%	18,15%	30,31%	6,47%	51,42%	17,79%	24,31%
Santa Catarina	62	630	315	598	21.162	161.116	62.675	83.730
	4,4%	4,07%	4,42%	4,3%	5,78%	4,31%	3,89%	3,62%
	3,86%	39,25%	19,63%	37,26%	6,44%	49,02%	19,07%	25,47%
Rio Grande do Sul	86	1.192	556	825	24.342	222.481	104.617	139.549
	6,1%	7,7%	7,8%	5,93%	6,65%	5,95%	6,5%	6,03%
	3,23%	44,83%	20,91%	31,03%	4,96%	45,31%	21,31%	28,42%
Centro-Oeste	119	1.432	760	1.487	40.334	359.325	140.614	214.823
	8,45%	9,25%	10,67%	10,69%	11,03%	9,61%	8,73%	9,29%
	3,13%	37,7%	20,01%	39,15%	5,34%	47,59%	18,62%	28,45%
Mato Grosso do Sul	62	396	128	316	6.988	54.561	22.386	36.329
	4,4%	2,56%	1,8%	2,27%	1,91%	1,46%	1,39%	1,57%
	6,87%	43,9%	14,19%	35,03%	5,81%	45,37%	18,61%	30,21%
Mato Grosso	10	234	217	365	7.817	72.456	32.287	51.808
	0,71%	1,51%	3,05%	2,62%	2,14%	1,94%	2,01%	2,24%
	1,21%	28,33%	26,27%	44,19%	4,76%	44,08%	19,64%	31,52%
Goiás	25	438	208	369	15.429	128.589	44.999	60.402
	1,77%	2,83%	2,92%	2,65%	4,22%	3,44%	2,8%	2,61%
	2,4%	42,12%	20%	35,48%	6,19%	51,56%	18,04%	24,22%
Distrito Federal	22	364	207	437	10.100	103.719	40.942	66.284
	1,56%	2,35%	2,91%	3,14%	2,76%	2,77%	2,54%	2,86%
	2,14%	35,34%	20,1%	42,43%	4,57%	46,92%	18,52%	29,99%

Fonte: Elaborada pelo autor com dados de Inep (2015).

Tabela 29 - Apoio social para estudantes PAEE e matrículas no geral – Brasil – 2015

Brasil, Regiões e Estados	PAEE		Geral	
	Sim	Não	Sim	Não
Brasil	3.916 100% 10,33%	34.011 100% 89,67%	991.294 100% 12,35%	7.036.003 100% 87,65%
Norte	438 11,18% 14,85%	2.511 7,38% 85,15%	107.831 10,88% 16,65%	539.778 7,67% 83,35%
Rondônia	26 0,66% 11,02%	210 0,62% 88,98%	22.581 2,28% 30,66%	51.073 0,73% 69,34%
Acre	106 2,71% 47,11%	119 0,35% 52,89%	11.484 1,16% 32,37%	23.989 0,34% 67,63%
Amazonas	25 0,64% 4,96%	479 1,41% 95,04%	13.237 1,34% 7,43%	165.030 2,35% 92,57%
Roraima	27 0,69% 13,57%	172 0,51% 86,43%	3.710 0,37% 13,69%	23.383 0,33% 86,31%
Pará	87 2,22% 7,83%	1.024 3,01% 92,17%	38.447 3,88% 18,04%	174.662 2,48% 81,96%
Amapá	14 0,36% 7,65%	169 0,5% 92,35%	4.850 0,49% 10,79%	40.107 0,57% 89,21%
Tocantins	153 3,91% 31,16%	338 0,99% 68,84%	13.522 1,36% 18,02%	61.534 0,87% 81,98%
Nordeste	1.324 33,81% 11,27%	10.427 30,66% 88,73%	267.410 26,98% 15,78%	1.427.270 20,29% 84,22%
Maranhão	43 1,1% 7,35%	542 1,59% 92,65%	11.365 1,15% 7,63%	137.561 1,96% 92,37%
Piauí	104 2,66% 10,79%	860 2,53% 89,21%	8.644 0,87% 7,37%	108.597 1,54% 92,63%
Ceará	563 14,38% 11,42%	4.365 12,83% 88,58%	35.197 3,55% 12,8%	239.730 3,41% 87,2%
Rio Grande do Norte	25 0,64% 6,04%	389 1,14% 93,96%	18.752 1,89% 14,83%	107.673 1,53% 85,17%
Paraíba	106 2,71% 4,68%	2.159 6,35% 95,32%	12.736 1,28% 8,29%	140.880 2% 91,71%
Pernambuco	64 1,63% 11,81%	478 1,41% 88,19%	39.263 3,96% 14,87%	224.826 3,2% 85,13%

cont.

Brasil, Regiões e Estados	PAEE		Geral	
	Sim	Não	Sim	Não
Alagoas	165	313	27.800	73.589
	4,21%	0,92%	2,8%	1,05%
	34,52%	65,48%	27,42%	72,58%
Sergipe	66	298	39.761	46.229
	1,69%	0,88%	4,01%	0,66%
	18,13%	81,87%	46,24%	53,76%
Bahia	188	1.023	73.892	348.185
	4,8%	3,01%	7,45%	4,95%
	15,52%	84,48%	17,51%	82,49%
Sudeste	1.036	11.892	323.050	3.295.661
	26,46%	34,97%	32,59%	46,84%
	8,01%	91,99%	8,93%	91,07%
Minas Gerais	496	2.273	130.462	682.636
	12,67%	6,68%	13,16%	9,7%
	17,91%	82,09%	16,05%	83,95%
Espírito Santo	76	387	21.674	130.954
	1,94%	1,14%	2,19%	1,86%
	16,41%	83,59%	14,2%	85,8%
Rio de Janeiro	208	1.971	90.950	579.981
	5,31%	5,8%	9,17%	8,24%
	9,55%	90,45%	13,56%	86,44%
São Paulo	256	7.261	79.964	1.902.090
	6,54%	21,35%	8,07%	27,03%
	3,41%	96,59%	4,03%	95,97%
Sul	588	5.913	192.802	1.118.399
	15,02%	17,39%	19,45%	15,9%
	9,04%	90,96%	14,7%	85,3%
Paraná	111	2.126	58.051	433.478
	2,83%	6,25%	5,86%	6,16%
	4,96%	95,04%	11,81%	88,19%
Santa Catarina	66	1.539	30.263	298.420
	1,69%	4,53%	3,05%	4,24%
	4,11%	95,89%	9,21%	90,79%
Rio Grande do Sul	411	2.248	104.488	386.501
	10,5%	6,61%	10,54%	5,49%
	15,46%	84,54%	21,28%	78,72%
Centro-Oeste	530	3.268	100.201	654.895
	13,53%	9,61%	10,11%	9,31%
	13,95%	86,05%	13,27%	86,73%
Mato Grosso do Sul	159	743	21.566	98.698
	4,06%	2,18%	2,18%	1,4%
	17,63%	82,37%	17,93%	82,07%
Mato Grosso	82	744	27.001	137.367
	2,09%	2,19%	2,72%	1,95%
	9,93%	90,07%	16,43%	83,57%
Goiás	236	804	37.518	211.901
	6,03%	2,36%	3,78%	3,01%
	22,69%	77,31%	15,04%	84,96%
Distrito Federal	53	977	14.116	206.929
	1,35%	2,87%	1,42%	2,94%
	5,15%	94,85%	6,39%	93,61%

Fonte: Elaborada pelo autor com dados de Inep (2015).

Tabela 30 – PAEE: distribuição por características – Brasil – 2015

	Síndrome de Asperger	Associação de características PAEE	Deficiência Auditiva	Autismo	Baixa Visão	Cegueira	Transtorno Desintegrativo da Infância	Deficiência Física	Deficiência Intelectual	Deficiência Múltipla	Síndrome de Rett	Superdotação	Surdez	Surdocegueira
Brasil	139 100% 0,37%	618 100% 1,63%	5.149 100% 13,58%	155 100% 0,41%	8.851 100% 23,34%	1.885 100% 4,97%	93 100% 0,25%	12.638 100% 33,32%	1.464 100% 3,86%	431 100% 1,14%	19 100% 0,05%	4.774 100% 12,59%	1.619 100% 4,27%	92 100% 0,24%
Norte	5 3,6% 0,17%	13 2,1% 0,44%	815 15,83% 27,64%	0 0 0	617 6,97% 20,92%	99 5,25% 3,36%	12 12,9% 0,41%	1.096 8,67% 37,17%	42 2,87% 1,42%	52 12,06% 1,76%	5 26,32% 0,17%	87 1,82% 2,95%	82 5,06% 2,78%	24 26,09% 0,81%
Rondônia	0 0 0	3 0,49% 1,27%	32 0,62% 13,56%	0 0 0	63 0,71% 26,69%	3 0,16% 1,27%	2 2,15% 0,85%	63 0,5% 26,69%	7 0,48% 2,97%	4 0,93% 1,69%	2 10,53% 0,85%	36 0,75% 15,25%	20 1,24% 8,47%	1 1,09% 0,42%
Acre	0 0 0	0 0 0	31 0,60% 13,78%	0 0 0	59 0,67% 26,22%	5 0,27% 2,22%	1 1,08% 0,44%	105 0,83% 46,67%	9 0,61% 4%	7 1,62% 3,11%	0 0 0	2 0,04% 0,89%	6 0,37% 2,67%	0 0 0
Amazonas	1 0,72% 0,20%	3 0,49% 0,60%	92 1,79% 18,25%	0 0 0	159 1,80% 31,55%	20 1,06% 3,97%	6 6,45% 1,19%	179 1,42% 35,52%	5 0,34% 0,99%	5 1,16% 0,99%	0 0 0	15 0,31% 2,98%	18 1,11% 3,57%	1 1,09% 0,20%
Roraima	0 0 0	1 0,16% 0,5%	60 1,17% 30,15%	0 0 0	21 0,24% 10,55%	15 0,8% 7,54%	0 0 0	97 0,77% 48,74%	1 0,07% 0,5%	1 0,23% 0,5%	0 0 0	1 0,02% 0,5%	2 0,12% 1,01%	0 0 0
Pará	3 2,16% 0,27%	5 0,81% 0,45%	467 9,07% 42,03%	0 0 0	211 2,38% 18,99%	38 2,02% 3,42%	2 2,15% 0,18%	288 2,28% 25,92%	7 0,48% 0,63%	16 3,71% 1,44%	2 10,53% 0,18%	20 0,42% 1,8%	30 1,85% 2,7%	22 23,91% 1,98%
Amapá	1 0,72% 0,55%	0 0 0	59 1,15% 32,34%	0 0 0	30 0,34% 16,39%	12 0,64% 6,56%	0 0 0	63 0,50% 34,43%	4 0,27% 2,19%	0 0 0	1 5,26% 0,55%	10 0,21% 5,46%	3 0,19% 1,64%	0 0 0
Tocantins	0 0 0	1 0,16% 0,2%	74 1,44% 15,07%	0 0 0	74 0,84% 15,07%	6 0,32% 1,22%	1 1,08% 0,2%	301 2,38% 61,3%	9 0,61% 1,83%	19 4,41% 3,87%	0 0 0	3 0,06% 0,61%	3 0,19% 0,61%	0 0 0

cont.

	Síndrome de Asperger	Associação de características PAEE	Deficiência Auditiva	Autismo	Baixa Visão	Cegueira	Transtorno Desintegrativo da Infância	Deficiência Física	Deficiência Intelectual	Deficiência Múltipla	Síndrome de Rett	Altas Habilidades Superdotação	Surdez	Surdocegueira
Nordeste	26	65	1.298	78	2.394	582	9	2.796	132	101	4	3.993	255	18
	18,71%	10,52%	25,21%	50,32%	27,05%	30,88%	9,68%	22,12%	9,02%	23,43%	21,05%	83,64%	15,75%	19,57%
	0,22%	0,55%	11,05%	0,66%	20,37%	4,95%	0,08%	23,79%	1,12%	0,86%	0,03%	33,98%	2,17%	0,15%
Maranhão	1	3	98	2	66	91	1	285	13	5	0	2	18	0
	0,72%	0,49%	1,9%	1,29%	0,75%	4,83%	1,08%	2,26%	0,89%	1,16%	0	0,04%	1,11%	0
	0,17%	0,51%	16,75%	0,34%	11,28%	15,56%	0,17%	48,72%	2,22%	0,85%	0	0,34%	3,08%	0
Piauí	5	6	80	63	28	114	3	599	16	12	2	9	23	4
	3,6%	0,97%	1,55%	40,65%	0,32%	6,05%	3,23%	4,74%	1,09%	2,78%	10,53%	0,19%	1,42%	4,35%
	0,52%	0,62%	8,3%	6,54%	2,9%	11,83%	0,31%	62,14%	1,66%	1,24%	0,21%	0,93%	2,39%	0,41%
Ceará	6	5	292	3	317	140	0	290	23	2	0	3.826	21	3
	4,32%	0,81%	5,67%	1,94%	3,58%	7,43%	0	2,29%	1,57%	0,46%	0	80,14%	1,30%	3,26%
	0,12%	0,10%	5,93%	0,06%	6,43%	2,84%	0	5,88%	0,47%	0,04%	0	77,64%	0,43%	0,06%
Rio Grande do Norte	2	6	79	0	86	37	0	140	26	0	0	20	17	1
	1,44%	0,97%	1,53%	0	0,97%	1,96%	0	1,11%	1,78%	0	0	0,42%	1,05%	1,09%
	0,48%	1,45%	19,08%	0	20,77%	8,94%	0	33,82%	6,28%	0	0	4,83%	4,11%	0,24%
Paraíba	10	11	207	0	1.296	48	3	519	13	63	1	25	69	0
	7,19%	1,78%	4,02%	0	14,64%	2,55%	3,23%	4,11%	0,89%	14,62%	5,26%	0,52%	4,26%	0
	0,44%	0,49%	9,14%	0	57,22%	2,12%	0,13%	22,91%	0,57%	2,78%	0,04%	1,1%	3,05%	0
Pernambuco	0	4	107	0	100	33	0	185	10	8	0	78	14	3
	0	0,65%	2,08%	0	1,13%	1,75%	0	1,46%	0,68%	1,86%	0	1,63%	0,86%	3,26%
	0	0,74%	19,74%	0	18,45%	6,09%	0	34,13%	1,85%	1,48%	0	14,39%	2,58%	0,55%
Alagoas	0	1	53	0	192	10	0	205	1	3	0	0	11	2
	0	0,16%	1,03%	0	2,17%	0,53%	0	1,62%	0,07%	0,70%	0	0	0,68%	2,17%
	0	0,21%	11,09%	0	40,17%	2,09%	0	42,89%	0,21%	0,63%	0	0	2,30%	0,42%
Sergipe	0	1	57	0	67	24	0	192	9	1	0	0	13	0
	0	0,16%	1,11%	0	0,76%	1,27%	0	1,52%	0,61%	0,23%	0	0	0,8%	0
	0	0,27%	15,66%	0	18,41%	6,59%	0	52,75%	2,47%	0,27%	0	0	3,57%	0
Bahia	2	28	325	10	242	85	2	381	21	7	1	33	69	5
	1,44%	4,53%	6,31%	6,45%	2,73%	4,51%	2,15%	3,01%	1,43%	1,62%	5,26%	0,69%	4,26%	5,43%
	0,17%	2,31%	26,84%	0,83%	19,98%	7,02%	0,17%	31,46%	1,73%	0,58%	0,08%	2,73%	5,70%	0,41%

cont.

	Síndrome de Asperger	Associação de características PAEE	Deficiência Auditiva	Autismo	Baixa Visão	Cegueira	Transtorno Desintegrativo da Infância	Deficiência Física	Deficiência Intelectual	Deficiência Múltipla	Síndrome de Rett	Altas Habilidades Superdotação	Surdez	Surdocegueira
Sudeste	46	203	1.744	35	3.075	681	55	5.309	445	139	8	408	759	21
	33,09%	32,85%	33,87%	22,58%	34,74%	36,13%	59,14%	42,01%	30,4%	32,25%	42,11%	8,55%	46,88%	22,83%
	0,36%	1,57%	13,49%	0,27%	23,79%	5,27%	0,43%	41,07%	3,44%	1,08%	0,06%	3,16%	5,87%	0,16%
Minas Gerais	22	52	380	4	876	117	8	922	194	35	2	58	93	6
	15,83%	8,41%	7,38%	2,58%	9,9%	6,21%	8,6%	7,3%	13,25%	8,12%	10,53%	1,21%	5,74%	6,52%
	0,79%	1,88%	13,72%	0,14%	31,64%	4,23%	0,29%	33,3%	7,01%	1,26%	0,07%	2,09%	3,36%	0,22%
Espírito Santo	1	0	60	10	152	7	13	159	15	9	0	18	18	1
	0,72%	0	1,17%	6,45%	1,72%	0,37%	13,98%	1,26%	1,02%	2,09%	0	0,38%	1,11%	1,09%
	0,22%	0	12,96%	2,16%	32,83%	1,51%	2,81%	34,34%	3,24%	1,94%	0	3,89%	3,89%	0,22%
Rio de Janeiro	11	47	278	5	523	156	4	864	40	46	0	60	140	5
	7,91%	7,61%	5,4%	3,23%	5,91%	8,28%	4,3%	6,84%	2,73%	10,67%	0	1,26%	8,65%	5,43%
	0,5%	2,16%	12,76%	0,23%	24%	7,16%	0,18%	39,65%	1,84%	2,11%	0	2,75%	6,42%	0,23%
São Paulo	12	104	1.026	16	1.524	401	30	3.364	196	49	6	272	508	9
	8,63%	16,83%	19,93%	10,32%	17,22%	21,27%	32,26%	26,62%	13,39%	11,37%	31,58%	5,7%	31,38%	9,78%
	0,16%	1,38%	13,65%	0,21%	20,27%	5,33%	0,4%	44,75%	2,61%	0,65%	0,08%	3,62%	6,76%	0,12%
Sul	41	190	878	37	1.678	356	12	2.369	220	104	1	209	380	26
	29,5%	30,74%	17,05%	23,87%	18,96%	18,89%	12,9%	18,75%	15,03%	24,13%	5,26%	4,38%	23,47%	28,26%
	0,63%	2,92%	13,51%	0,57%	25,81%	5,48%	0,18%	36,44%	3,38%	1,60%	0,02%	3,21%	5,85%	0,40%
Paraná	20	50	310	15	765	181	5	481	91	34	1	145	131	8
	14,39%	8,09%	6,02%	9,68%	8,64%	9,6%	5,38%	3,81%	6,22%	7,89%	5,26%	3,04%	8,09%	8,7%
	0,89%	2,24%	13,86%	0,67%	34,2%	8,09%	0,22%	21,5%	4,07%	1,52%	0,04%	6,48%	5,86%	0,36%
Santa Catarina	14	109	236	10	387	85	4	499	60	15	0	43	140	3
	10,07%	17,64%	4,58%	6,45%	4,37%	4,51%	4,3%	3,95%	4,1%	3,48%	0	0,9%	8,65%	3,26%
	0,87%	6,79%	14,7%	0,62%	24,11%	5,3%	0,25%	31,09%	3,74%	0,93%	0	2,68%	8,72%	0,19%
Rio Grande do Sul	7	31	332	12	526	90	3	1.389	69	55	0	21	109	15
	5,04%	5,02%	6,45%	7,74%	5,94%	4,77%	3,23%	10,99%	4,71%	12,76%	0	0,44%	6,73%	16,3%
	0,26%	1,17%	12,49%	0,45%	19,78%	3,38%	0,11%	52,24%	2,59%	2,07%	0	0,79%	4,1%	0,56%
Centro-Oeste	21	147	414	5	1.087	167	5	1.068	625	35	1	77	143	3
	15,11%	23,79%	8,04%	3,23%	12,28%	8,86%	5,38%	8,45%	42,69%	8,12%	5,26%	1,61%	8,83%	3,26%
	0,55%	3,87%	10,90%	0,13%	28,62%	4,40%	0,13%	28,12%	16,46%	0,92%	0,03%	2,03%	3,77%	0,08%

cont.

	Síndrome de Asperger	Associação de características PAEE	Deficiência Auditiva	Autismo	Baixa Visão	Cegueira	Transtorno Desintegrativo da Infância	Deficiência Física	Deficiência Intelectual	Deficiência Múltipla	Síndrome de Rett	Altas Habilidades Superdotação	Surdez	Surdocegueira
Mato Grosso do Sul	4 2,88%	10 1,62%	48 0,93%	0 0	601 6,79%	23 1,22%	1 1,08%	164 1,3%	12 0,82%	3 0,7%	0 0	10 0,21%	25 1,54%	1 1,09%
	0,44%	1,11%	5,32%	0	66,63%	2,55%	0,11%	18,18%	1,33%	0,33%	0	1,11%	2,77%	0,11%
Mato Grosso	0 0	109 17,64%	19 0,37%	0 0	47 0,53%	27 1,43%	0 0	139 1,1%	442 30,19%	0 0	0 0	17 0,36%	26 1,61%	0 0
	0	13,2%	2,3%	0	5,69%	3,27%	0	16,83%	53,5%	0	0	2,06%	3,15%	0
Goiás	5 3,60%	22 3,56%	150 2,91%	4 2,58%	241 2,72%	58 3,08%	3 3,23%	407 3,22%	61 4,17%	11 2,55%	1 5,26%	25 0,52%	50 3,09%	2 2,17%
	0,48%	2,12%	14,42%	0,38%	23,17%	5,58%	0,29%	39,13%	5,87%	1,06%	0,1%	2,4%	4,81%	0,19%
Distrito Federal	12 8,63%	6 0,97%	197 3,83%	1 0,65%	198 2,24%	59 3,13%	1 1,08%	358 2,83%	110 7,51%	21 4,87%	0 0	25 0,52%	42 2,59%	0 0
	1,17%	0,58%	19,13%	0,10%	19,22%	5,73%	0,10%	34,76%	10,68%	2,04%	0	2,43%	4,08%	0

Fonte: Elaborada pelo autor com dados de Inep (2015).

Tabela 31- Organização acadêmica das IES frequentadas pelos estudantes PAEE e matrículas no geral – Brasil – 2015

Brasil, Regiões e Estados	PAEE				Geral			
	Univer	Centro Univer.	Faculd.	IF e CEFET	Univer.	Centro Univer.	Faculd.	IF e CEFET
Brasil	25.865	4.857	6.313	892	4.273.155	1.357.802	2.251.464	144.876
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	68,2%	12,81%	16,65%	2,35%	53,23%	16,91%	28,05%	1,8%
Norte	2088	330	462	69	342.712	102.673	189.131	13.093
	8,07%	6,79%	7,32%	7,74%	8,02%	7,56%	8,4%	9,04%
	70,8%	11,19%	15,67%	2,34%	52,92%	15,85%	29,2%	2,02%
Rondônia	53	12	165	6	27.829	6.976	37.604	1.245
	0,2%	0,25%	2,61%	0,67%	0,65%	0,51%	1,67%	0,86%
	22,46%	5,08%	69,92%	2,54%	37,78%	9,47%	51,05%	1,37%
Acre	189	12	8	16	17.363	1.866	14.942	1.302
	0,73%	0,25%	0,13%	1,79%	0,41%	0,14%	0,66%	0,9%
	84%	5,33%	3,56%	7,11%	48,95%	5,26%	42,12%	3,67%
Amazonas	228	195	73	8	91.917	51.643	32.589	2.118
	0,88%	4,01%	1,16%	0,9%	2,15%	3,8%	1,45%	1,46%
	45,24%	38,69%	14,48%	1,59%	51,56%	28,97%	18,28%	1,19%
Roraima	154	31	5	9	14.476	7.107	4.248	1.262
	0,6%	0,64%	0,08%	1,03%	0,34%	0,52%	0,19%	0,87%
	77,39%	15,58%	2,51%	4,52%	53,43%	26,23%	15,68%	4,66%
Pará	894	65	139	13	132.789	21.085	55.498	3.737
	3,46%	1,34%	2,2%	1,46%	3,11%	1,55%	2,46%	2,58%
	80,47%	5,85%	12,51%	1,17%	62,31%	9,89%	26,04%	1,75%
Amapá	143	6	27	7	19.886	1.503	22.950	618
	0,55%	0,12%	0,43%	0,78%	0,47%	0,11%	1,02%	0,43%
	78,14%	3,28%	14,75%	3,83%	44,23%	3,34%	51,04%	1,37%
Tocantins	427	9	45	10	38.452	12.493	21.300	2.811
	1,65%	0,19%	0,71%	1,12%	0,9%	0,92%	0,95%	1,94%
	86,97%	1,83%	9,16%	2,04%	51,23%	16,64%	28,38%	3,75%
Nordeste	9.342	624	1.309	476	843.074	191.737	612.081	47.788
	36,12%	12,85%	20,73%	53,36%	19,73%	14,12%	27,19%	32,99%
	79,5%	5,31%	11,14%	4,05%	49,75%	11,31%	36,12%	2,82%
Maranhão	402	22	100	61	73.722	5.243	64.585	5.376
	1,55%	0,45%	1,58%	6,84%	1,73%	0,39%	2,87%	3,71%
	68,72%	3,76%	17,09%	10,43%	49,5%	3,52%	43,37%	3,61%
Piauí	754	3	183	24	59.187	7.450	46.790	3.814
	2,92%	0,06%	2,9%	2,69%	1,39%	0,55%	2,08%	2,63%
	78,22%	0,31%	18,98%	2,49%	50,48%	6,35%	39,91%	3,25%
Ceará	4.542	167	76	143	122.872	42.962	97.644	11.449
	17,56%	3,44%	1,2%	16,03%	2,88%	3,16%	4,34%	7,9%
	92,17%	3,39%	1,54%	2,9%	44,69%	15,63%	35,52%	4,16%
Rio Grande do Norte	242	102	55	15	95.059	9.714	17.665	3.987
	0,94%	2,1%	0,87%	1,68%	2,22%	0,72%	0,78%	2,75%
	58,45%	24,64%	13,29%	3,62%	75,19%	7,68%	13,97%	3,15%
Paraíba	1.799	76	252	138	79.294	17.235	50.261	6.826
	6,96%	1,56%	3,99%	15,47%	1,86%	1,27%	2,23%	4,71%
	79,43%	3,36%	11,13%	6,09%	51,62%	11,22%	32,72%	4,44%
Pernambuco	190	30	306	16	102.625	34.499	122.028	4.937
	0,73%	0,62%	4,85%	1,79%	2,4%	2,54%	5,42%	3,41%
	35,06%	5,54%	56,46%	2,95%	38,86%	13,06%	46,21%	1,87%
Alagoas	381	36	53	8	46.350	22.307	28.736	3.996
	1,47%	0,74%	0,84%	0,9%	1,08%	1,64%	1,28%	2,76%
	79,71%	7,53%	11,09%	1,67%	45,72%	22%	28,34%	3,94%
Sergipe	305	2	44	13	61.783	191	22.139	1.877
	1,18%	0,04%	0,7%	1,46%	1,45%	0,01%	0,98%	1,3%
	83,79%	0,55%	12,09%	3,57%	71,85%	0,22%	25,75%	2,18%

cont.

Brasil, Regiões e Estados	PAEE				Geral			
	Univer	Centro Univer.	Faculd.	IF e CEFET	Univer.	Centro Univer.	Faculd.	IF e CEFET
Bahia	727	186	240	58	202.182	52.136	162.233	5.526
	2,81%	3,83%	3,8%	6,5%	4,73%	3,84%	7,21%	3,81%
	60,03%	15,36%	19,82%	4,79%	47,9%	12,35%	38,44%	1,31%
Sudeste	8.270	1.949	2.586	123	1.973.401	640.794	957.600	46.916
	31,97%	40,13%	40,96%	13,79%	46,18%	47,19%	42,53%	32,38%
	63,97%	15,08%	20%	0,95%	54,53%	17,71%	26,46%	1,3%
Minas Gerais	1.761	540	381	87	384.163	146.348	263.223	19.364
	6,81%	11,12%	6,04%	9,75%	8,99%	10,78%	11,69%	13,37%
	63,6%	19,5%	13,76%	3,14%	47,25%	18%	32,37%	2,38%
Espírito Santo	295	58	97	13	57.467	12.630	77.517	5.014
	1,14%	1,19%	1,54%	1,46%	1,34%	0,93%	3,44%	3,46%
	63,71%	12,53%	20,95%	2,81%	37,65%	8,28%	50,79%	3,29%
Rio de Janeiro	1.669	317	179	14	481.204	104.704	73.107	11.916
	6,45%	6,53%	2,84%	1,57%	11,26%	7,71%	3,25%	8,22%
	76,59%	14,55%	8,21%	0,65%	71,72%	15,61%	10,9%	1,78%
São Paulo	4.545	1.034	1.929	9	1.050.567	377.112	543.753	10.622
	17,57%	21,29%	30,56%	1,01%	24,59%	27,77%	24,15%	7,33%
	60,46%	13,76%	25,66%	0,12%	53%	19,03%	27,43%	0,54%
Sul	4.091	1.272	1.024	114	741.140	273.559	277.884	18.618
	15,82%	26,19%	16,22%	12,78%	17,34%	20,15%	12,34%	12,85%
	62,93%	19,57%	15,75%	1,75%	56,52%	20,86%	21,19%	1,42%
Paraná	1.331	341	552	13	246.376	103.340	138.982	2.831
	5,15%	7,02%	8,74%	1,46%	5,77%	7,61%	6,17%	1,95%
	59,5%	15,24%	24,68%	0,58%	50,12%	21,02%	28,28%	0,58%
Santa Catarina	869	533	148	55	175.247	95.745	51.483	6.208
	3,36%	10,97%	2,34%	6,17%	4,1%	7,05%	2,29%	4,29%
	54,14%	33,21%	9,22%	3,43%	53,32%	29,13%	15,66%	1,89%
Rio Grande do Sul	1.891	398	324	46	319.517	74.474	87.419	9.579
	7,31%	8,19%	5,13%	5,16%	7,48%	5,48%	3,88%	6,61%
	71,12%	14,97%	12,19%	1,73%	65,08%	15,17%	17,8%	1,95%
Centro-Oeste	2.074	682	932	110	372.828	149.039	214.768	18.461
	8,02%	14,04%	14,76%	12,33%	8,72%	10,98%	9,54%	12,74%
	54,61%	17,96%	24,54%	2,9%	49,37%	19,74%	28,44%	2,44%
Mato Grosso do Sul	767	94	35	6	76.450	24.379	18.351	1.084
	2,97%	1,94%	0,55%	0,67%	1,79%	1,8%	0,82%	0,75%
	85,03%	10,42%	3,88%	0,67%	63,57%	20,27%	15,26%	0,9%
Mato Grosso	160	29	612	25	82.333	22.717	52.163	7.155
	0,62%	0,6%	9,69%	2,8%	1,93%	1,67%	2,32%	4,94%
	19,37%	3,51%	74,09%	3,03%	50,09%	13,82%	31,74%	4,35%
Goiás	733	60	201	46	126.660	25.002	88.864	8.893
	2,83%	1,24%	3,18%	5,16%	2,96%	1,84%	3,95%	6,14%
	70,48%	5,77%	19,33%	4,42%	50,78%	10,02%	35,63%	3,57%
Distrito Federal	414	499	84	33	87.385	76.941	55.390	1.329
	1,6%	10,27%	1,33%	3,7%	2,04%	5,67%	2,46%	0,92%
	40,19%	48,45%	8,16%	3,2%	39,53%	34,81%	25,06%	0,6%

Fonte: Elaborada pelo autor com dados de Inep (2015).

Tabela 32 - Categoria administrativa das IES com matrículas estudantes PAEE e matrículas no geral – Brasil – 2015

Brasil e Regiões	PAEE				Geral			
	Pública		Privada		Pública		Privada	
	Feder.	Estad.	Munic.	Priv.	Feder.	Estad.	Munic.	Priv.
Brasil	12.889 100% 33,98%	2.560 100% 6,75%	303 100% 0,8%	22.175 100% 58,47%	1.214.635 100% 15,13%	618.633 100% 7,71%	118.877 100% 1,48%	6.075.152 100% 75,68%
Norte	976 7,57% 33,1%	140 5,47% 4,75%	1 0,33% 0,03%	1.832 8,26% 62,12%	145.742 2 12% 22,5%	46.746 7,56% 7,22%	5.603 4,71% 0,87%	449.518 7,4% 69,41%
Rondônia	24 0,19% 10,17%	0 0 0	0 0 0	212 0,96% 89,93%	10.672 0,88% 14,49%	0 0 0	0 0 0	62.982 1,04% 85,51%
Acre	184 1,43% 81,78%	0 0 0	0 0 0	41 0,18% 18,22%	10.552 0,87% 29,75%	0 0 0	0 0 0	24.921 0,41% 70,25%
Amazonas	93 0,72% 18,45%	59 2,3% 11,71%	0 0 0	352 1,59% 69,84%	35.793 2,95% 20,08%	19.730 3,19% 11,07%	0 0 0	122.744 2,02% 68,85%
Roraima	91 0,71% 45,73%	12 0,47% 6,03%	0 0 0	96 0,43% 48,24%	7.693 0,63% 28,39%	2.947 0,48% 10,88%	0 0 0	16.453 0,27% 60,73%
Pará	292 2,27% 26,28%	48 1,88% 4,32%	0 0 0	771 3,48% 69,4%	50.730 4,18% 23,8%	12.604 2,04% 5,91%	0 0 0	149.775 2,47% 70,28%
Amapá	67 0,52% 36,61%	8 0,31% 4,37%	0 0 0	108 0,49% 59,02%	9.583 0,79% 21,32%	3.133 0,51% 6,97%	0 0 0	32.241 0,53% 71,72%
Tocantins	225 1,75% 45,82%	13 0,51% 2,65%	1 0,33% 0,2%	252 1,14% 51,32%	20.719 1,71% 27,6%	8.332 1,35% 11,1%	5.603 4,71% 7,47%	40.402 0,67% 53,83%
Nordeste	7.660 59,43% 65,19%	998 38,98% 8,49%	63 20,79% 0,54%	3.030 13,66% 25,79%	375.771 1 30,94% 22,17%	195.271 31,56% 11,52%	19.447 16,36% 1,15%	1.104.191 18,18% 65,16%
Maranhão	389 3,02% 66,5%	46 1,8% 7,86%	0 0 0	150 0,68% 25,64%	36.197 2,98% 24,31%	18.443 2,98% 12,38%	0 0 0	94.286 1,55% 63,31%
Piauí	729 5,66% 75,62%	24 0,94% 2,49%	0 0 0	211 0,95% 21,89%	33.409 2,75% 28,5%	22.136 3,58% 18,88%	0 0 0	61.696 1,02% 52,62%
Ceará	4.165 32,31% 84,52%	184 7,19% 3,73%	0 0 0	579 2,61% 11,75%	43.051 3,54% 15,66%	43.050 6,96% 15,66%	0 0 0	188.826 3,11% 68,68%
Rio Grande do Norte	128 0,99% 30,92%	73 2,85% 17,63%	0 0 0	213 0,96% 51,45%	41.752 3,44% 33,03%	11.115 1,8% 8,79%	0 0 0	73.558 1,21% 58,18%
Paraíba	1.408 10,92% 62,16%	427 16,68% 18,85%	0 0 0	430 1,94% 18,98%	54.217 4,46% 35,29%	21.663 3,5% 14,1%	0 0 0	77.736 1,28% 50,6%

cont.

Brasil e Regiões	PAEE				Geral			
	Pública		Privada		Pública		Privada	
	Feder.	Estad.	Munic.	Priv.	Feder.	Estad.	Munic.	Priv.
Pernambuco	72	1	63	406	52.777	16.373	19.447	175.492
	0,56%	0,04%	20,79%	1,83%	4,35%	2,65%	16,36%	2,89%
	13,28%	0,18%	11,62%	74,91%	19,98%	6,2%	7,36%	66,45%
Alagoas	215	32	0	231	29.106	8.635	0	63.648
	1,67%	1,25%	0	1,04%	2,4%	1,4%	0	1,05%
	44,98%	6,69%	0	48,33%	28,71%	8,52%	0	62,78%
Sergipe	197	0	0	167	29.900	0	0	56.090
	1,53%	0	0	0,75%	2,46%	0	0	0,92%
	54,12%	0	0	45,88%	34,77%	0	0	65,23%
Bahia	357	211	0	643	55.362	53.856	0	312.859
	2,77%	8,24%	0	2,9%	4,56%	8,71%	0	5,15%
	29,48%	17,42%	0	53,1%	13,12%	12,76%	0	74,12%
Sudeste	1.558	568	159	10.643	377.048	246.665	49.122	2.945.876
	12,09%	22,19%	52,48%	48%	31,04%	39,87%	41,32%	48,49%
	12,05%	4,39%	1,23%	82,33%	10,42%	6,82%	1,36%	81,41%
Minas Gerais	797	50	0	1.922	168.875	29.283	478	614.462
	6,18%	1,95%	0	8,67%	13,9%	4,73%	0,4%	10,11%
	28,78%	1,81%	0	69,41%	20,77%	3,6%	0,06%	75,57%
Espírito Santo	226	0	1	236	27.505	372	457	124.294
	1,75%	0	0,33%	1,06%	2,26%	0,06%	0,38%	2,05%
	48,81%	0	0,22%	50,97%	18,02%	0,24%	0,3%	81,44%
Rio de Janeiro	257	94	2	1.826	132.928	35.274	1.497	501.232
	1,99%	3,67%	0,66%	8,23%	10,94%	5,7%	1,26%	8,25%
	11,79%	4,31%	0,09%	83,8%	19,81%	5,26%	0,22%	74,71%
São Paulo	278	424	156	6.659	47.740	181.736	46.690	1.705.888
	2,16%	16,56%	51,49%	30,03%	3,93%	29,38%	39,28%	28,08%
	3,7%	5,64%	2,08%	88,59%	2,41%	9,17%	2,36%	86,07%
Sul	1.615	701	66	4.119	197.287	88.503	31.414	993.997
	12,53%	27,38%	21,78%	18,57%	16,24%	14,31%	26,43%	16,36%
	24,84%	10,78%	1,02%	63,36%	15,05%	6,75%	2,4%	75,81%
Paraná	209	538	6	1.484	61.309	72.162	2.130	355.928
	1,62%	21,02%	1,98%	6,69%	5,05%	11,66%	1,79%	5,86%
	9,34%	24,05%	0,27%	66,34%	12,47%	14,68%	0,43%	72,41%
Santa Catarina	193	111	60	1.241	37.032	13.408	29.284	248.959
	1,5%	4,34%	19,8%	5,6%	3,05%	2,17%	24,63%	4,1%
	12,02%	6,92%	3,74%	77,32%	11,27%	4,08%	8,91%	75,74%
Rio Grande do Sul	1.213	52	0	1.394	98.946	2.933	0	389.110
	9,41%	2,03%	0	6,29%	8,15%	0,47%	0	6,4%
	45,62%	1,96%	0	52,43%	20,15%	0,6%	0	79,25%
Centro-Oeste	1.080	153	14	2.551	118.787	41.448	13.291	581.570
	8,38%	5,98%	4,62%	11,5%	9,78%	6,7%	11,18%	9,57%
	28,44%	4,03%	0,37%	67,17%	15,73%	5,49%	1,76%	77,02%
Mato Grosso do Sul	605	23	0	274	24.803	7.274	0	88.187
	4,69%	0,9%	0	1,24%	2,04%	1,18%	0	1,45%
	67,07%	2,55%	0	30,38%	20,62%	6,05%	0	73,33%

cont.

Brasil e Regiões	PAEE				Geral			
	Pública		Privada		Pública		Privada	
	Feder.	Estad.	Munic.	Priv.	Feder.	Estad.	Munic.	Priv.
Mato Grosso	50	19	0	757	26.702	16.782	0	120.884
	0,39%	0,74%	0	3,41%	2,20%	2,71%	0	1,99%
	6,05%	2,3%	0	91,65%	16,25%	10,21%	0	73,54%
Goiás	244	110	14	672	31.907	16.487	13.291	187.734
	1,89%	4,3%	4,62%	3,03%	2,63%	2,67%	11,18%	3,09%
	23,46%	10,58%	1,35%	64,62%	12,79%	6,61%	5,33%	75,27%
Distrito Federal	181	1	0	848	35.375	905	0	184.765
	1,4%	0,04%	0	3,82%	2,91%	0,15%	0	3,04%
	17,57%	0,1%	0	82,33%	16%	0,41%	0	83,59%

Fonte: Elaborada pelo autor com dados de Inep (2015).

Tabela 33 - Grau acadêmico do curso frequentado pelos estudantes PAEE e matrículas no geral – Brasil - 2015

Brasil e Regiões	PAEE				Geral			
	Bachar.	Licenc.	Tecnól.	ABI	Bachar	Licenc.	Tecnól.	ABI
Brasil	24.598	8.640	4.561	128	5.516.151	1.471.930	1.010.142	29.074
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	64,86%	22,78%	12,03%	0,34%	68,72%	18,34%	12,58%	0,36%
Norte	1.554	991	396	8	391.230	183.869	71.528	982
	6,32%	11,47%	8,68%	6,25%	7,09%	12,49%	7,08%	3,38%
	52,7%	33,6%	13,43%	0,27%	60,41%	28,39%	11,04%	0,15%
Rondônia	116	112	8	0	48.908	18.904	5.842	0
	0,47%	1,3%	0,18%	0	0,89%	1,28%	0,58%	0
	49,15%	47,46%	3,39%	0	66,4%	25,67%	7,93%	0
Acre	106	92	27	0	19.643	11.327	4.503	0
	0,43%	1,06%	0,59%	0	0,36%	0,77%	0,45%	0
	47,11%	40,89%	12%	0	55,37%	31,93%	12,69%	0
Amazonas	278	129	97	0	109.782	44.544	23.941	0
	1,13%	1,49%	2,13%	0	1,99%	3,03%	2,37%	0
	55,16%	25,6%	19,25%	0	61,58%	24,99%	13,43%	0
Roraima	123	55	21	0	15.066	8.672	2.955	400
	0,5%	0,64%	0,46%	0	0,27%	0,59%	0,29%	1,38%
	61,81%	27,64%	10,55%	0	55,61%	32,01%	10,91%	1,48%
Pará	604	366	136	5	121.075	69.478	22.208	348
	2,46%	4,24%	2,98%	3,91%	2,19%	4,72%	2,2%	1,2%
	54,37%	32,94%	12,24%	0,45%	56,81%	32,6%	10,42%	0,16%
Amapá	89	74	20	0	25.606	14.418	4.933	0
	0,36%	0,86%	0,44%	0	0,46%	0,98%	0,49%	0
	48,63%	40,44%	10,93%	0	56,96%	32,07%	10,97%	0
Tocantins	238	163	87	3	51.150	16.526	7.146	234
	0,97%	1,89%	1,91%	2,34%	0,93%	1,12%	0,71%	0,8%
	48,47%	33,2%	17,72%	0,61%	68,15%	22,02%	9,52%	0,31%
Nordeste	8.118	2.870	726	37	1.187.044	352.853	151.576	3.207
	33%	33,22%	15,92%	28,91%	21,52%	23,97%	15,01%	11,03%
	69,08%	24,42%	6,18%	0,31%	70,05%	20,82%	8,94%	0,19%
Maranhão	371	193	21	0	102.959	39.140	6.827	0
	1,51%	2,23%	0,46%	0	1,87%	2,66%	0,68%	0
	63,42%	32,99%	3,59%	0	69,13%	26,28%	4,58%	0
Piauí	580	364	20	0	75.312	36.664	5.265	0
	2,36%	4,21%	0,44%	0	1,37%	2,49%	0,52%	0
	60,17%	37,76%	2,07%	0	64,24%	31,27%	4,49%	0
Ceará	3.786	924	197	21	191.435	48.618	34.744	130
	15,39%	10,69%	4,32%	16,41%	3,47%	3,3%	3,44%	0,45%
	76,83%	18,75%	4%	0,43%	69,63%	17,68%	12,64%	0,05%
Rio Grande do Norte	278	91	45	0	93.656	20.213	12.556	0
	1,13%	1,05%	0,99%	0	1,7%	1,37%	1,24%	0
	67,15%	21,98%	10,87%	0	74,08%	15,99%	9,93%	0
Paraíba	1.486	618	159	2	111.806	28.306	13.459	45
	6,04%	7,15%	3,49%	1,56%	2,03%	1,92%	1,33%	0,15%
	65,61%	27,28%	7,02%	0,09%	72,78%	18,43%	8,76%	0,03%

cont.

Brasil e Regiões	PAEE				Geral			
	Bachar.	Licenc.	Tecnól.	ABI	Bachar	Licenc.	Tecnól.	ABI
Pernambuco	383	93	66	0	189.772	46.923	27.077	317
	1,56%	1,08%	1,45%	0	3,44%	3,19%	2,68%	1,09%
	70,66%	17,16%	12,18%	0	71,86%	17,77%	10,25%	0,12%
Alagoas	265	156	57	0	68.633	24.331	8.425	0
	1,08%	1,81%	1,25%	0	1,24%	1,65%	0,83%	0
	55,44%	32,64%	11,92%	0	67,69%	24%	8,31%	0
Sergipe	246	83	35	0	60.334	19.396	6.260	0
	1%	0,96%	0,77%	0	1,09%	1,32%	0,62%	0
	67,58%	22,8%	9,62%	0	70,16%	22,56%	7,28%	0
Bahia	723	348	126	14	293.137	89.262	36.963	2.715
	2,94%	4,03%	2,76%	10,94%	5,31%	6,06%	3,66%	9,34%
	59,7%	28,74%	10,4%	1,16%	69,45%	21,15%	8,76%	0,64%
Sudeste	8.457	2.414	2.003	54	2.530.465	572.697	498.110	17.439
	34,38%	27,97%	43,92%	42,19%	45,87%	38,91%	49,31%	59,98%
	65,42%	18,67%	15,49%	0,42%	69,93%	15,83%	13,76%	0,48%
Minas Gerais	1.986	497	251	35	617.910	121.114	67.375	6.699
	8,07%	5,75%	5,5%	27,34%	11,2%	8,23%	6,67%	23,04%
	71,72%	17,95%	9,06%	1,26%	75,99%	14,9%	8,29%	0,82%
Espírito Santo	274	160	26	3	104.616	37.126	10.098	788
	1,11%	1,85%	0,57%	2,34%	1,9%	2,52%	1%	2,71%
	59,18%	34,56%	5,62%	0,65%	68,54%	24,32%	6,62%	0,52%
Rio de Janeiro	1.511	403	262	3	491.487	103.112	73.565	2.767
	6,14%	4,66%	5,74%	2,34%	8,91%	7,01%	7,28%	9,52%
	69,34%	18,49%	12,02%	0,14%	73,25%	15,37%	10,96%	0,41%
São Paulo	4.686	1.354	1.464	13	1.316.452	311.345	347.072	7.185
	19,05%	15,67%	32,1%	10,16%	23,87%	21,15%	34,36%	24,71%
	62,34%	18,01%	19,48%	0,17%	66,42%	15,71%	17,51%	0,36%
Sul	4.134	1.494	861	12	882.379	232.412	191.681	4.729
	16,81%	17,29%	18,88%	9,38%	16%	15,79%	18,98%	16,27%
	63,59%	22,98%	13,24%	0,18%	67,3%	17,73%	14,62%	0,36%
Paraná	1.348	584	303	2	322.020	96.028	71.313	2.168
	5,48%	6,76%	6,64%	1,56%	5,84%	6,52%	7,06%	7,46%
	60,26%	26,11%	13,54%	0,09%	65,51%	19,54%	14,51%	0,44%
Santa Catarina	906	436	253	10	216.542	62.078	47.579	2.484
	3,68%	5,05%	5,55%	7,81%	3,93%	4,22%	4,71%	8,54%
	56,45%	27,17%	15,76%	0,62%	65,88%	18,89%	14,48%	0,76%
Rio Grande do Sul	1.880	474	305	0	343.817	74.306	72.789	77
	7,64%	5,49%	6,69%	0	6,23%	5,05%	7,21%	0,26%
	70,70%	17,83%	11,47%	0	70,03%	15,13%	14,82%	0,02%
Centro-Oeste	2.335	871	575	17	525.033	130.099	97.247	2.717
	9,49%	10,08%	12,61%	13,28%	9,52%	8,84%	9,63%	9,35%
	61,48%	22,93%	15,14%	0,45%	69,53%	17,23%	12,88%	0,36%
Mato Grosso do Sul	528	285	84	5	79.032	28.621	12.140	471
	2,15%	3,3%	1,84%	3,91%	1,43%	1,94%	1,2%	1,62%
	58,54%	31,6%	9,31%	0,55%	65,72%	23,8%	10,09%	0,39%
Mato Grosso	580	189	57	0	116.576	27.549	20.243	0
	2,36%	2,19%	1,25%	0	2,11%	1,87%	2%	0
	70,22%	22,88%	6,9%	0	70,92%	16,76%	12,32%	0

cont.

Brasil e Regiões	PAEE				Geral			
	Bachar.	Licenc.	Tecnól.	ABI	Bachar	Licenc.	Tecnól.	ABI
Goiás	616	280	143	1	179.410	43.794	25.936	279
	2,5%	3,24%	3,14%	0,78%	3,25%	2,98%	2,57%	0,96%
	59,23%	26,92%	13,75%	0,1%	71,93%	17,56%	10,4%	0,11%
Distrito Federal	611	117	291	11	150.015	30.135	38.928	1.967
	2,48%	1,35%	6,38%	8,59%	2,72%	2,05%	3,85%	6,77%
	59,32%	11,36%	28,25%	1,07%	67,87%	13,63%	17,61%	0,89%

Fonte: Elaborada pelo autor com dados de Inep (2015).

Tabela 34 - Modalidade do curso frequentado pelos estudantes PAEE e matrículas no geral – Brasil – 2015

Brasil e Regiões	PAEE		Geral	
	Presencial	A distância	Presencial	A distância
Brasil	30.605	7.322	6.633.545	1.393.752
	100%	100%	100%	100%
	80,69%	19,31%	82,64%	17,36%
Norte	1.593	1.356	473.848	173.761
	5,21%	18,52%	7,14%	12,47%
	54,02%	45,98%	73,17%	26,83%
Rondônia	119	117	48.926	24.728
	0,39%	1,6%	0,74%	1,77%
	50,42%	49,58%	66,43%	33,57%
Acre	189	36	25.175	10.298
	0,62%	0,49%	0,38%	0,74%
	84%	16%	70,97%	29,03%
Amazonas	387	117	159.119	19.148
	1,26%	1,6%	2,4%	1,37%
	76,79%	23,21%	89,26%	10,74%
Roraima	125	74	18.982	8.111
	0,41%	1,01%	0,29%	0,58%
	62,81%	37,19%	70,06%	29,94%
Pará	435	676	134.211	78.898
	1,42%	9,23%	2,02%	5,66%
	39,15%	60,85%	62,98%	37,02%
Amapá	100	83	35.015	9.942
	0,33%	1,13%	0,53%	0,71%
	54,64%	45,36%	77,89%	22,11%
Tocantins	238	253	52.420	22.636
	0,78%	3,46%	0,79%	1,62%
	48,47%	51,53%	69,84%	30,16%
Nordeste	10.284	1.467	1.433.406	261.274
	33,6%	20,04%	21,61%	18,75%
	87,52%	12,48%	84,58%	15,42%
Maranhão	525	60	129.630	19.296
	1,72%	0,82%	1,95%	1,38%
	89,74%	10,26%	87,04%	12,96%
Piauí	872	92	97.724	19.517
	2,85%	1,26%	1,47%	1,4%
	90,46%	9,54%	83,35%	16,65%
Ceará	4.630	298	243.905	31.022
	15,13%	4,07%	3,68%	2,23%
	93,95%	6,05%	88,72%	11,28%
Rio Grande do Norte	378	36	112.850	13.575
	1,24%	0,49%	1,7%	0,97%
	91,3%	8,7%	89,26%	10,74%
Paraíba	1.986	279	136.330	17.286
	6,49%	3,81%	2,06%	1,24%
	87,68%	12,32%	88,75%	11,25%
Pernambuco	426	116	231.809	32.280
	1,39%	1,58%	3,49%	2,32%
	78,6%	21,4%	87,78%	12,22%

cont.

Brasil e Regiões	PAEE		Geral	
	Presencial	A distância	Presencial	A distância
Alagoas	301	177	82.497	18.892
	0,98%	2,42%	1,24%	1,36%
	62,97%	37,03%	81,37%	18,63%
Sergipe	293	71	72.125	13.865
	0,96%	0,97%	1,09%	0,99%
	80,49%	19,51%	83,88%	16,12%
Bahia	873	338	326.536	95.541
	2,85%	4,62%	4,92%	6,85%
	72,09%	27,91%	77,36%	22,64%
Sudeste	10.587	2.341	3.087.825	530.886
	34,59%	31,97%	46,55%	38,09%
	81,89%	18,11%	85,33%	14,67%
Minas Gerais	2.265	504	677.478	135.620
	7,4%	6,88%	10,21%	9,73%
	81,8%	18,2%	83,32%	16,68%
Espírito Santo	328	135	119.805	32.823
	1,07%	1,84%	1,81%	2,36%
	70,84%	29,16%	78,49%	21,51%
Rio de Janeiro	1.854	325	573.267	97.664
	6,06%	4,44%	8,64%	7,01%
	85,08%	14,92%	85,44%	14,56%
São Paulo	6.140	1.377	1.717.275	264.779
	20,06%	18,81%	25,89%	19%
	81,68%	18,32%	86,64%	13,36%
Sul	5.125	1.376	1.021.149	290.052
	16,75%	18,79%	15,39%	20,81%
	78,83%	21,17%	77,88%	22,12%
Paraná	1.752	485	389.966	101.563
	5,72%	6,62%	5,88%	7,29%
	78,32%	21,68%	79,34%	20,66%
Santa Catarina	1.068	537	235.332	93.351
	3,49%	7,33%	3,55%	6,7%
	66,54%	33,46%	71,6%	28,4%
Rio Grande do Sul	2.305	354	395.851	95.138
	7,53%	4,83%	5,97%	6,83%
	86,69%	13,31%	80,62%	19,38%
Centro-Oeste	3.016	782	617.317	137.779
	9,85%	10,68%	9,31%	9,89%
	79,41%	20,59%	81,75%	18,25%
Mato Grosso do Sul	720	182	91.739	28.525
	2,35%	2,49%	1,38%	2,05%
	79,82%	20,18%	76,28%	23,72%
Mato Grosso	672	154	130.245	34.123
	2,2%	2,1%	1,96%	2,45%
	81,36%	18,64%	79,24%	20,76%
Goiás	790	250	209.158	40.261
	2,58%	3,41%	3,15%	2,89%
	75,96%	24,04%	83,86%	16,14%
Distrito Federal	834	196	186.175	34.870
	2,73%	2,68%	2,81%	2,5%
	80,97%	19,03%	84,22%	15,78%

Fonte Elaborada pelo autor com dados de Inep (2015).

Tabela 35 - Turnos dos cursos presenciais dos estudantes PAEE e matrículas no geral – Brasil – 2015

Brasil e Regiões	PAEE				Geral			
	Mat.	Vesp.	Not.	Int.	Mat.	Vesp.	Not.	Int.
Brasil	4865	1205	15956	8579	1.253.580	269.018	4.116.587	994.360
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	12,83%	3,18%	42,07%	22,62%	15,62%	3,35%	51,28%	12,39%
Norte	317	171	709	396	87.340	52.209	254.090	80.209
	6,52%	14,19%	4,44%	4,62%	6,97%	19,41%	6,17%	8,07%
	10,75%	5,8%	24,04%	13,43%	13,49%	8,06%	39,24%	12,39%
Rondônia	1	9	95	14	1.845	5.069	35.758	6.254
	0,02%	0,75%	0,6%	0,16%	0,15%	1,88%	0,87%	0,63%
	0,42%	3,81%	40,25%	5,93%	2,5%	6,88%	48,55%	8,49%
Acre	29	30	61	69	2.618	4.965	14.450	3.142
	0,6%	2,49%	0,38%	0,8%	0,21%	1,85%	0,35%	0,32%
	12,89%	13,33%	27,11%	30,67%	7,38%	14%	40,74%	8,86%
Amazonas	78	46	208	55	32.953	14.481	85.697	25.988
	1,6%	3,82%	1,3%	0,64%	2,63%	5,38%	2,08%	2,61%
	15,48%	9,13%	41,27%	10,91%	18,49%	8,12%	48,07%	14,58%
Roraima	12	12	36	65	2.168	2.847	8.697	5.270
	0,25%	1%	0,23%	0,76%	0,17%	1,06%	0,21%	0,53%
	6,03%	6,03%	18,09%	32,66%	8%	10,51%	32,1%	19,45%
Pará	141	56	139	99	30.163	19.849	58.648	25.551
	2,9%	4,65%	0,87%	1,15%	2,41%	7,38%	1,42%	2,57%
	12,69%	5,04%	12,51%	8,91%	14,15%	9,31%	27,52%	11,99%
Amapá	23	18	39	20	7.841	4.583	20.154	2.437
	0,47%	1,49%	0,24%	0,23%	0,63%	1,7%	0,49%	0,25%
	12,57%	9,84%	21,31%	10,93%	17,44%	10,19%	44,83%	5,42%
Tocantins	33		131	74	9.752	415	30.686	11.567
	0,68%	0	0,82%	0,86%	0,78%	0,15%	0,75%	1,16%
	6,72%		26,68%	15,07%	12,99%	0,55%	40,88%	15,41%
Nordeste	1.171	628	3.330	5.155	323.223	122.458	752.555	235.170
	24,07%	52,12%	20,87%	60,09%	25,78%	45,52%	18,28%	23,65%
	9,97%	5,34%	28,34%	43,87%	19,07%	7,23%	44,41%	13,88%
Maranhão	107	140	153	125	27.094	21.934	63.777	16.825
	2,2%	11,62%	0,96%	1,46%	2,16%	8,15%	1,55%	1,69%
	18,29%	23,93%	26,15%	21,37%	18,19%	14,73%	42,82%	11,3%
Piauí	55	45	311	461	15.728	15.893	43.486	22.617
	1,13%	3,73%	1,95%	5,37%	1,25%	5,91%	1,06%	2,27%
	5,71%	4,67%	32,26%	47,82%	13,42%	13,56%	37,09%	19,29%
Ceará	208	111	1001	3310	73.820	16.478	118.740	34.867
	4,28%	9,21%	6,27%	38,58%	5,89%	6,13%	2,88%	3,51%
	4,22%	2,25%	20,31%	67,17%	26,85%	5,99%	43,19%	12,68%
Rio Grande do Norte	81	23	229	45	23.838	8.550	60.966	19.496
	1,66%	1,91%	1,44%	0,52%	1,9%	3,18%	1,48%	1,96%
	19,57%	5,56%	55,31%	10,87%	18,86%	6,76%	48,22%	15,42%
Paraíba	336	127	726	797	28.973	6.812	63.895	36.650
	6,91%	10,54%	4,55%	9,29%	2,31%	2,53%	1,55%	3,69%
	14,83%	5,61%	32,05%	35,19%	18,86%	4,43%	41,59%	23,86%
Pernambuco	107	35	229	55	47.574	18.361	140.518	25.356
	2,2%	2,9%	1,44%	0,64%	3,8%	6,83%	3,41%	2,55%
	19,74%	6,46%	42,25%	10,15%	18,01%	6,95%	53,21%	9,6%

cont.

Brasil e Regiões	PAEE				Geral			
	Mat.	Vesp.	Not.	Int.	Mat.	Vesp.	Not.	Int.
Alagoas	68	40	136	57	18.673	10.531	44.751	8.542
	1,4%	3,32%	0,85%	0,66%	1,49%	3,91%	1,09%	0,86%
	14,23%	8,37%	28,45%	11,92%	18,42%	10,39%	44,14%	8,42%
Sergipe	77	56	124	36	16.501	10.062	40.589	4.973
	1,58%	4,65%	0,78%	0,42%	1,32%	3,74%	0,99%	0,5%
	21,15%	15,38%	34,07%	9,89%	19,19%	11,7%	47,2%	5,78%
Bahia	132	51	421	269	71.022	13.837	175.833	65.844
	2,71%	4,23%	2,64%	3,14%	5,67%	5,14%	4,27%	6,62%
	10,9%	4,21%	34,76%	22,21%	16,83%	3,28%	41,66%	15,6%
Sudeste	2190	201	7.184	1.012	567.297	61.644	2.078.489	380.395
	45,02%	16,68%	45,02%	11,8%	45,25%	22,91%	50,49%	38,26%
	16,94%	1,55%	55,57%	7,83%	15,68%	1,7%	57,44%	10,51%
Minas Gerais	490	57	1.340	378	104.669	10.185	436.885	125.739
	10,07%	4,73%	8,4%	4,41%	8,35%	3,79%	10,61%	12,65%
	17,7%	2,06%	48,39%	13,65%	12,87%	1,25%	53,73%	15,46%
Espírito Santo	78	12	146	92	22.867	1.972	77.329	17.637
	1,6%	1%	0,92%	1,07%	1,82%	0,73%	1,88%	1,77%
	16,85%	2,59%	31,53%	19,87%	14,98%	1,29%	50,67%	11,56%
Rio de Janeiro	378	47	1.165	264	108.491	20.702	337.103	106.971
	7,77%	3,9%	7,3%	3,08%	8,65%	7,7%	8,19%	10,76%
	17,35%	2,16%	53,46%	12,12%	16,17%	3,09%	50,24%	15,94%
São Paulo	1.244	85	4.533	278	331.270	28.785	1.227.172	130.048
	25,57%	7,05%	28,41%	3,24%	26,43%	10,7%	29,81%	13,08%
	16,55%	1,13%	60,3%	3,7%	16,71%	1,45%	61,91%	6,56%
Sul	658	126	2.870	1.471	132.567	21.147	662.239	205.196
	13,53%	10,46%	17,99%	17,15%	10,58%	7,86%	16,09%	20,64%
	10,12%	1,94%	44,15%	22,63%	10,11%	1,61%	50,51%	15,65%
Paraná	327	47	1.111	267	63.246	6.930	252.154	67.636
	6,72%	3,9%	6,96%	3,11%	5,05%	2,58%	6,13%	6,8%
	14,62%	2,1%	49,66%	11,94%	12,87%	1,41%	51,3%	13,76%
Santa Catarina	166	43	634	225	31.354	5.368	156.368	42.242
	3,41%	3,57%	3,97%	2,62%	2,5%	2%	3,8%	4,25%
	10,34%	2,68%	39,5%	14,02%	9,54%	1,63%	47,57%	12,85%
Rio Grande do Sul	165	36	1.125	979	37.967	8.849	253.717	95.318
	3,39%	2,99%	7,05%	11,41%	3,03%	3,29%	6,16%	9,59%
	6,21%	1,35%	42,31%	36,82%	7,73%	1,8%	51,67%	19,41%
Centro-Oeste	529	79	1.863	545	143.153	11.560	369.214	93.390
	10,87%	6,56%	11,68%	6,35%	11,42%	4,3%	8,97%	9,39%
	13,93%	2,08%	49,05%	14,35%	18,96%	1,53%	48,9%	12,37%
Mato Grosso do Sul	47	25	354	294	16.106	1.527	56.288	17.818
	0,97%	2,07%	2,22%	3,43%	1,28%	0,57%	1,37%	1,79%
	5,21%	2,77%	39,25%	32,59%	13,39%	1,27%	46,8%	14,82%
Mato Grosso	36	12	608	16	24.835	968	81.751	22.691
	0,74%	1%	3,81%	0,19%	1,98%	0,36%	1,99%	2,28%
	4,36%	1,45%	73,61%	1,94%	15,11%	0,59%	49,74%	13,8%
Goiás	189	27	456	118	48.620	6.391	131.052	23.095
	3,88%	2,24%	2,86%	1,38%	3,88%	2,38%	3,18%	2,32%
	18,17%	2,6%	43,85%	11,35%	19,49%	2,56%	52,54%	9,26%

cont.

Brasil e Regiões	PAEE				Geral			
	Mat.	Vesp.	Not.	Int.	Mat.	Vesp.	Not.	Int.
Distrito Federal	257	15	445	117	53.592	2.674	100.123	29.786
	5,28%	1,24%	2,79%	1,36%	4,28%	0,99%	2,43%	3%
	24,95%	1,46%	43,2%	11,36%	24,24%	1,21%	45,3%	13,48%

Fonte: Elaborada pelo autor com dados de Inep (2015).

Tabela 36 - Atividades extracurriculares exercidas pelos estudantes PAEE e matrículas no geral – Brasil – 2015

Brasil e Regiões	PAEE		Geral	
	Sim	Não	Sim	Não
Brasil	6.794 100% 17,91%	31.133 100% 82,09%	1.389.756 100% 17,31%	6.637.541 100% 82,69%
Norte	207 3,05% 7,02%	2.742 8,81% 92,98%	67.176 4,83% 10,37%	580.433 8,74% 89,63%
Rondônia	31 0,46% 13,14%	205 0,66% 86,86%	13.196 0,95% 17,92%	60.458 0,91% 82,08%
Acre	71 1,05% 31,56%	154 0,49% 68,44%	4.313 0,31% 12,16%	31.160 0,47% 87,84%
Amazonas	38 0,56% 7,54%	466 1,5% 92,46%	16.031 1,15% 8,99%	162.236 2,44% 91,01%
Roraima	9 0,13% 4,52%	190 0,61% 95,48%	1.706 0,12% 6,3%	25.387 0,38% 93,7%
Pará	48 0,71% 4,32%	1.063 3,41% 95,68%	26.357 1,9% 12,37%	186.752 2,81% 87,63%
Amapá	1 0,01% 0,55%	182 0,58% 99,45%	1.698 0,12% 3,78%	43.259 0,65% 96,22%
Tocantins	9 0,13% 1,83%	482 1,55% 98,17%	3.875 0,28% 5,16%	71.181 1,07% 94,84%
Nordeste	1.630 23,99% 13,87%	10.121 32,51% 86,12%	236.987 17,05% 13,98%	1.457.693 21,96% 86,02%
Maranhão	33 0,49% 5,64%	552 1,77% 94,36%	35.934 2,59% 24,13%	112.992 1,7% 75,87%
Piauí	131 1,93% 13,59%	833 2,68% 86,41%	16.731 1,2% 14,27%	100.510 1,51% 85,73%
Ceará	826 12,16% 16,76%	4.102 13,18% 83,24%	47.575 3,42% 17,3%	227.352 3,43% 82,7%
Rio Grande do Norte	55 0,81% 13,29%	359 1,15% 86,71%	15.775 1,14% 12,48%	110.650 1,67% 87,52%
Paraíba	299 4,4% 13,2%	1.966 6,31% 86,8%	16.505 1,19% 10,74%	137.111 2,07% 89,26%
Pernambuco	61 0,9% 11,25%	481 1,54% 88,75%	32.119 2,31% 12,16%	231.970 3,49% 87,84%

cont.

Brasil e Regiões	PAEE		Geral	
	Sim	Não	Sim	Não
Alagoas	27	451	4.949	96.440
	0,4%	1,45%	0,36%	1,45%
	5,65%	94,35%	4,88%	95,12%
Sergipe	28	336	8.624	77.366
	0,41%	1,08%	0,62%	1,17%
	7,69%	92,31%	10,03%	89,97%
Bahia	170	1.041	58.775	363.302
	2,5%	3,34%	4,23%	5,47%
	14,04%	85,96%	13,93%	86,07%
Sudeste	2.726	10.202	639.769	2.978.942
	40,12%	32,77%	46,03%	44,88%
	21,09%	78,91%	17,68%	82,32%
Minas Gerais	639	2.130	160.234	652.864
	9,41%	6,84%	11,53%	9,84%
	23,08%	76,92%	19,71%	80,29%
Espírito Santo	74	389	19.787	132.841
	1,09%	1,25%	1,42%	2%
	15,98%	84,02%	12,96%	87,04%
Rio de Janeiro	151	2.028	66.523	604.408
	2,22%	6,51%	4,79%	9,11%
	6,93%	93,07%	9,92%	90,08%
São Paulo	1.862	5.655	393.225	1.588.829
	27,41%	18,16%	28,29%	23,94%
	24,77%	75,23%	19,84%	80,16%
Sul	1.696	4.805	300.734	1.010.467
	24,96%	15,43%	21,64%	15,22%
	26,09%	73,91%	22,94%	77,06%
Paraná	655	1.582	122.764	368.765
	9,64%	5,08%	8,83%	5,56%
	29,28%	70,72%	24,98%	75,02%
Santa Catarina	315	1.290	64.178	264.505
	4,64%	4,14%	4,62%	3,98%
	19,63%	80,37%	19,53%	80,47%
Rio Grande do Sul	726	1.933	113.792	377.197
	10,69%	6,21%	8,19%	5,68%
	27,3%	72,7%	23,18%	76,82%
Centro-Oeste	535	3.263	145.090	610.006
	7,87%	10,48%	10,44%	9,19%
	14,09%	85,91%	19,21%	80,79%
Mato Grosso do Sul	111	791	42.141	78.123
	1,63%	2,54%	3,03%	1,18%
	12,31%	87,69%	35,04%	64,96%
Mato Grosso	31	795	12.792	151.576
	0,46%	2,55%	0,92%	2,28%
	3,75%	96,25%	7,78%	92,22%
Goiás	144	896	44.127	205.292
	2,12%	2,88%	3,18%	3,09%
	13,85%	86,15%	17,69%	82,31%
Distrito Federal	249	781	46.030	175.015
	3,66%	2,51%	3,31%	2,64%
	24,17%	75,83%	20,82%	79,18%

Fonte: Elaborada pelo autor com dados de Inep (2015).

Tabela 37 - Mobilidade acadêmica nas IES para os estudantes PAEE e matrículas no geral – Brasil – 2015

Brasil e Regiões	PAEE		Geral	
	Sim		Sim	
Brasil	189		23.094	
	100%		100%	
	0,5%		0,29%	
Norte	0		181	
	0		0,78%	
	0		0,03%	
Rondônia	0		27	
	0		0,12%	
	0		0,04%	
Acre	0		18	
	0		0,08%	
	0		0,05%	
Amazonas	0		58	
	0		0,25%	
	0		0,03%	
Roraima	0		13	
	0		0,06%	
	0		0,05%	
Pará	0		65	
	0		0,28%	
	0		0,03%	
Amapá	0		0	
	0		0	
	0		0	
Tocantins	0		0	
	0		0	
	0		0	
Nordeste	144		5.338	
	76,19%		23,11%	
	1,23%		0,31%	
Maranhão	1		201	
	0,53%		0,87%	
	0,17%		0,13%	
Piauí	5		95	
	2,65%		0,41%	
	0,52%		0,08%	
Ceará	109		638	
	57,67%		2,76%	
	2,21%		0,23%	
Rio Grande do Norte	1		864	
	0,53%		3,74%	
	0,24%		0,68%	
Paraíba	18		358	
	9,52%		1,55%	
	0,79%		0,23%	
Pernambuco	1		1.416	
	0,53%		6,13%	
	0,18%		0,54%	

cont.

Brasil e Regiões	PAEE		Geral
	Sim		Sim
Alagoas	3		267
	1,59%		1,16%
	0,63%		0,26%
Sergipe	2		365
	1,06%		1,58%
	0,55%		0,42%
Bahia	4		1.134
	2,12%		4,91%
	0,33%		0,27%
Sudeste	31		13.331
	16,4%		57,72%
	0,24%		0,37%
Minas Gerais	20		4.509
	10,58%		19,52%
	0,72%		0,55%
Espírito Santo	1		155
	0,53%		0,67%
	0,22%		0,1%
Rio de Janeiro	2		2.223
	1,06%		9,63%
	0,09%		0,33%
São Paulo	8		6.444
	4,23%		27,9%
	0,11%		0,33%
Sul	7		3.053
	3,7%		13,22%
	0,11%		0,23%
Paraná	5		1.084
	2,65%		4,69%
	0,22%		0,22%
Santa Catarina	1		788
	0,53%		3,41%
	0,06%		0,24%
Rio Grande do Sul	1		1.181
	0,53%		5,11%
	0,04%		0,24%
Centro-Oeste	7		1.191
	3,7%		5,16%
	0,18%		0,16%
Mato Grosso do Sul	2		105
	1,06%		0,45%
	0,22%		0,09%
Mato Grosso	0		160
	0		0,69%
	0		0,1%
Goiás	3		387
	1,59%		1,68%
	0,29%		0,16%
Distrito Federal	2		539
	1,06%		2,33%
	0,19%		0,24%

Fonte: Elaborada pelo autor com dados de Inep (2015).

APÊNDICE B - TABELAS GERADAS NA ANÁLISE DE CORRESPONDÊNCIA MÚLTIPLA

Tabela 38- Categoria Administrativas das IES dos estudantes PAEE (2 grupos) – Brasil – 2015

	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Grupo 1	4.868	1.650	233	18.156
	37,77%	64,45%	76,89%	81,82%
	19,54%	6,62%	0,93%	72,90%
Grupo 2	8.021	910	70	4.019
	62,23%	35,55%	23,11%	18,18%
	61,61%	6,99%	0,53%	30,86%

Fonte: Elaborada pelo autor com dados de Inep (2015).

Tabela 39- Raça/Cor dos estudantes PAEE (2 grupos) – Brasil – 2015

	Não quis declarar	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não dispõe
Grupo 1	5.373	11.683	1.644	5.056	536	103	512
	73,98%	78,36%	38,65%	52,39%	76,03%	35,64%	59,74%
	21,57%	46,91%	6,60%	20,30%	2,15%	0,41%	2,06%
Grupo 2	1.890	3.226	2.610	4.594	169	186	345
	26,02%	21,64%	61,35%	47,61%	23,97%	64,36%	40,26%
	14,52%	24,78%	20,05%	35,28%	1,30%	1,43%	2,65%

Fonte: Elaborada pelo autor com dados de Inep (2015).

Tabela 40 - Modalidade do curso dos estudantes PAEE (2 grupos) – Brasil – 2015

	Presencial	A distância
1	19.980	4.927
	65,28%	67,29%
	80,22%	19,78%
2	10.625	2.395
	34,72%	32,71%
	81,61%	18,39%

Fonte: Elaborada pelo autor com dados de Inep (2015).

Tabela 41 - Grau Acadêmico dos estudantes PAEE (2 grupos) – Brasil – 2015

	Bacharelado	Licenciatura	Tecnológico	Não aplicável
1	15.922	5.298	3.590	97
	64,73%	61,32%	78,71%	75,78%
	63,93%	21,27%	14,41%	0,39%
2	8.676	3.342	971	31
	35,27%	38,68%	21,29%	24,22%
	66,64%	25,67%	7,46%	0,24%

Fonte: Elaborada pelo autor com dados de Inep (2015).

Tabela 42 - Área do curso dos estudantes PAEE (2 grupos) – Brasil – 2015

	Educação	Humanidades e Artes	Ciências Sociais, Negócios e Direito	Ciências, Matemática e Computação	Engenharia, Produção e Construção	Agricultura e Veterinária	Saúde e Bem-estar Social	Serviços	Não aplicável
1	5.287	778	10.153	1.823	2.874	603	2.788	505	96
	61,12	67,42	71,06	63,61	61,95	56,83	62,78	72,04	75,59
	21,23	3,12	40,76	7,32	11,54	2,42	11,19	2,03	0,39
2	3.363	376	4.135	1.043	1.765	458	1.653	196	31
	38,88	32,58	28,94	36,39	38,05	43,17	37,22	27,96	24,41
	25,83	2,89	31,76	8,01	13,56	3,52	12,70	1,51	0,24

Fonte: Elaborada pelo autor com dados de Inep (2015).

Tabela 43 - Organização acadêmica dos cursos dos estudantes PAEE (2 grupos) – Brasil – 2015

	Universidades	Centros Universitários	Faculdades	IF e CEFETS
1	15.516	4.094	4.883	414
	59,99%	84,29%	77,35%	46,41%
	62,30%	16,44%	19,60%	1,66%
2	10.349	763	1.430	478
	40,01%	15,71%	22,65%	53,59%
	79,49%	5,86%	10,98%	3,67%

Fonte: Elaborada pelo autor com dados de Inep (2015).

Tabela 44 - Sexo dos estudantes PAEE (2 grupos) – Brasil – 2015

	Masculino	Feminino
1	12.180	12.727
	64,59%	66,74%
	48,90%	51,10%
2	6.677	6.343
	35,41%	33,26%
	51,28%	48,72%

Fonte: Elaborada pelo autor com dados de Inep (2015).

Tabela 45 - Turno dos estudantes PAEE (2 grupos) – Brasil – 2015

	Matutino	Vespertino	Noturno	Integral	Não aplicável
1	3.589	514	12.458	3.419	4.927
	73,77%	42,66%	78,08%	39,85%	67,29%
	14,41%	2,06%	50,02%	13,73%	19,78%
2	1.276	691	3.498	5.160	2.395
	26,23%	57,34%	21,92%	60,15%	32,71%
	9,80%	5,31%	26,87%	39,63%	18,39%

Fonte: Elaborada pelo autor com dados de Inep (2015).

Tabela 46 - Estudantes PAEE por características (2 grupos) – Brasil – 2015

	Def. Intelectual	Surdez	Def. Física	Baixa Visão	Def + TGD + A.H/SD	Def. Auditiva	Def. Múltipla	Síndrome de Asperger	Autismo	Cegueira	Altas Habilidades/ Superdotação	Trans. Desintegrativo	Síndrome de Rett	Surdocegueira
1	1.319	1.361	9.261	6.232	568	3.419	289	110	87	1.327	793	74	11	56
	90,10%	84,06%	73,28%	70,41%	91,91%	66,40%	67,05%	79,14%	56,13%	70,40%	16,61%	79,57%	57,89%	60,87%
	5,30%	5,46%	37,18%	25,02%	2,28%	13,73%	1,16%	0,44%	0,35%	5,33%	3,18%	0,30%	0,04%	0,22%
2	145	258	3.377	2.619	50	1.730	142	29	68	558	3.981	19	8	36
	9,90%	15,94%	26,72%	29,59%	8,09%	33,60%	32,95%	20,86%	43,87%	29,60%	83,39%	20,43%	42,11%	39,13%
	1,11%	1,98%	25,94%	20,12%	0,38%	13,29%	1,09%	0,22%	0,52%	4,29%	30,58%	0,15%	0,06%	0,28%

Fonte: Elaborada pelo autor com dados de Inep (2015).

Tabela 47 – Estudantes PAEE por UF (2 grupos) – Brasil – 2015

	RO	AC	AM	RR	PA	AM	TO	MA	PI	CE	RN	PB	PE
Grupo 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	76
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,26%	14,02%
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,02%	0,31%
Grupo 2	236	225	504	199	1.111	183	491	585	964	4.928	414	2.259	466
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	99,74%	85,98%
	1,81%	1,73%	3,87%	1,53%	8,53%	1,41%	3,77%	4,49%	7,40%	37,85%	3,18%	17,35%	3,58%

cont.

	AL	SE	BA	MG	ES	RJ	SP	PR	SC	RS	MS	MT	GO	DF
Grupo 1	172	236	1.190	2.769	463	2.179	7.517	2.237	1.605	2.659	902	826	1.040	1.030
	35,98%	64,84%	98,27%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	0,69%	0,95%	4,78%	11,12%	1,86%	8,75%	30,18%	8,98%	6,44%	10,68%	3,62%	3,32%	4,18%	4,14%
Grupo 2	306	128	21	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	64,02%	35,16%	1,73%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	2,35%	0,98%	0,16%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: Elaborada pelo autor com dados de Inep (2015).

Tabela 48 - Categoria administrativa das IES dos estudantes PAEE (4 grupos) – Brasil – 2015

	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Grupo 1	2.847	753	60	4.413
	22,09%	29,41%	19,8%	19,90%
	35,27%	9,33%	0,74%	54,66%
Grupo 2	2.021	897	174	13.742
	15,68%	35,04%	57,42%	61,97%
	12,01%	5,33%	1,03%	81,63%
Grupo 3	3.819	846	55	3.866
	29,63%	33,05%	18,15%	17,43%
	44,48%	9,85%	0,64%	45,02%
Grupo 4	4.202	64	14	154
	32,60%	2,50%	4,62%	0,69%
	94,77%	1,44%	0,31%	3,47%

Fonte: Elaborada pelo autor com dados de Inep (2015).

Tabela 49- Raça/cor dos estudantes PAEE (4 grupos) – Brasil – 2015

	Não quis declarar	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não dispõe
Grupo 1	1.504	4.318	411	1.499	136	29	176
	20,71%	28,96%	9,66%	15,53%	19,29%	10,03%	20,54%
	18,63%	53,49%	5,09%	18,57%	1,68%	0,36%	2,18%
Grupo 2	3.869	7.365	1.233	3.557	400	74	336
	53,27%	49,40%	28,98%	36,86%	56,74%	25,61%	39,21%
	22,98%	43,75%	7,32%	21,13%	2,38%	0,44%	2,00%
Grupo 3	1.644	1.791	628	4.018	136	44	325
	22,64%	12,01%	14,76%	41,64%	19,29%	15,22%	37,92%
	19,15%	20,86%	7,31%	46,80%	1,58%	0,51%	3,79%
Grupo 4	246	1.435	1.982	576	33	142	20
	3,39%	9,63%	46,59%	5,97%	4,68%	49,13%	2,33%
	5,55%	32,36%	44,70%	12,99%	0,74%	3,20%	0,45%

Fonte: Elaborada pelo autor com dados de Inep (2015).

Tabela 50- Grau acadêmico dos estudantes PAEE (4 grupos) – Brasil – 2015

	Bacharelado	Licenciatura	Tecnológico	Não aplicável
Grupo 1	5.327	1.637	1.077	32
	21,66%	18,95%	23,61%	25,00%
	65,99%	20,28%	13,34%	0,40%
Grupo 2	10.595	3.661	2.513	65
	43,07%	42,37%	55,10%	50,78%
	62,94%	21,75%	14,93%	0,39%
Grupo 3	5.216	2.491	870	9
	21,20%	28,83%	19,07%	7,03%
	60,75%	29,01%	10,13%	0,10%
Grupo 4	3.460	851	101	22
	14,07%	9,85%	2,21%	17,19%
	78,03%	19,19%	2,28%	0,50%

Fonte: Elaborada pelo autor com dados de Inep (2015).

Tabela 51 - Modalidade do curso dos estudantes PAEE (4 grupos) – Brasil – 2015

	Presencial	A distância
Grupo 1	6.592	1.481
	21,54%	20,23%
	81,65%	18,35%
Grupo 2	13.388	3.446
	43,74%	47,06%
	79,53%	20,47%
Grupo 3	6.247	2.339
	20,41%	31,94%
	72,76%	27,24%
Grupo 4	4.378	56
	14,30%	0,76%
	98,74%	1,26%

Fonte: Elaborada pelo autor com dados de Inep (2015).

Tabela 52 - Área do curso dos estudantes PAEE (4 grupos) – Brasil – 2015

	Educação	Humanidades e Artes	Ciências Sociais, Negócios e Direito	Ciências, Matemática e Computação	Engenharia, Produção e Construção	Agricultura e Veterinária	Saúde e Bem Estar Social	Serviços	Não Aplicável
Grupo 1	1.632	301	3.494	733	808	308	632	134	31
	18,87%	26,08%	24,45%	25,58%	17,42%	29,03%	14,23%	19,12%	24,41%
	20,22%	3,73%	43,28%	9,08%	10,01%	3,82%	7,83%	1,66%	0,38%
Grupo 2	3.655	477	6.659	1.090	2.066	295	2.156	371	65
	42,25%	41,33%	46,61%	38,03%	44,54%	27,80%	48,55%	52,92%	51,18%
	21,71%	2,83%	39,56%	6,47%	12,27%	1,75%	12,81%	2,20%	0,39%
Grupo 3	2.511	190	3.164	525	772	221	1.047	147	9
	29,03%	16,46%	22,14%	18,32%	16,64%	20,83%	23,58%	20,97%	7,09%
	29,25%	2,21%	36,85%	6,11%	8,99%	2,57%	12,19%	1,71%	0,10%
Grupo 4	852	186	971	518	993	237	606	49	22
	9,85%	16,12%	6,80%	18,07%	21,41%	22,34%	13,65%	6,99%	17,32%
	19,22%	4,19%	21,90%	11,68%	22,40%	5,35%	13,67%	1,11%	0,50%

Fonte: Elaborada pelo autor com dados de Inep (2015).

Tabela 53 - Organização acadêmica dos cursos dos estudantes PAEE (4 grupos) – Brasil – 2015

	Universidades	Centros Universitários	Faculdades	IF e CEFETS
Grupo 1	5.164	1.346	1.338	225
	19,97%	27,71%	21,19%	25,22%
	63,97%	16,67%	16,57%	2,79%
Grupo 2	10.352	2.748	3.545	189
	40,02%	56,58%	56,15%	21,19%
	61,49%	16,32%	21,06%	1,12%
Grupo 3	6.208	710	1.336	332
	24,00%	14,62%	21,16%	37,22%
	72,30%	8,27%	15,56%	3,87%
Grupo 4	4.141	53	94	146
	16,01%	1,09%	1,49%	16,37%
	93,39%	1,20%	2,12%	3,29%

Fonte: Elaborada pelo autor com dados de Inep (2015).

Tabela 54 - Sexo dos estudantes PAEE (4 grupos) – Brasil – 2015

	Masculino	Feminino
Grupo 1	3.845	4.228
	20,39%	22,17%
	47,63%	52,37%
Grupo 2	8.335	8.499
	44,20%	44,57%
	49,51%	50,49%
Grupo 3	4.352	4.234
	23,08%	22,20%
	50,69%	49,31%
Grupo 4	2.325	2.109
	12,33%	11,06%
	52,44%	47,56%

Fonte: Elaborada pelo autor com dados de Inep (2015).

Tabela 55 - Turno dos estudantes PAEE (4 grupos) – Brasil – 2015

	Matutino	Vespertino	Noturno	Integral	Não aplicável
Grupo 1	834	157	3.570	2.031	1.481
	17,14%	13,03%	22,37%	23,67%	20,23%
	10,33%	1,94%	44,22%	25,16%	18,35%
Grupo 2	2.755	357	8.888	1.388	3.446
	56,63%	29,63%	55,70%	16,18%	47,06%
	16,37%	2,12%	52,80%	8,25%	20,47%
Grupo 3	1.135	592	2.674	1.846	2.339
	23,33%	49,13%	16,76%	21,52%	31,94%
	13,22%	6,89%	31,14%	21,50%	27,24%
Grupo 4	141	99	824	3.314	56
	2,90%	8,22%	5,16%	38,63%	0,76%
	3,18%	2,23%	18,58%	74,74%	1,26%

Fonte: Elaborada pelo autor com dados de Inep (2015).

Tabela 56- Estudantes PAEE por UF (4 grupos) – Brasil – 2015

	RO	AC	AM	RR	PA	AM	TO	MA	PI	CE	RN	PB	PE
Grupo 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Grupo 2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	76
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,26%	14,02%
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,04%	0,45%
Grupo 3	236	225	504	199	1.111	183	486	514	763	951	356	2.188	423
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	98,98%	87,86%	79,15%	19,30%	85,99%	96,60%	78,04%
	2,75%	2,62%	5,87%	2,32%	12,94%	2,13%	5,66%	5,99%	8,89%	11,08%	4,15%	25,48%	4,93%
Grupo 4	0	0	0	0	0	0	5	71	201	3977	58	71	43
	0	0	0	0	0	0	1,02%	12,14%	20,85%	80,70%	14,01%	3,13%	7,93%
	0	0	0	0	0	0	0,11%	1,60%	4,53%	89,69%	1,31%	1,60%	0,97%

cont.

	AL	SE	BA	MG	ES	RJ	SP	PR	SC	RS	MS	MT	GO	DF
Grupo 1	0	0	3	13	19	92	300	696	1.049	2.204	822	806	1.039	1.030
	0	0	0,25%	0,47%	4,10%	4,22%	3,99%	31,11%	65,36%	82,89%	91,13%	97,58%	99,90%	100%
	0	0	0,04%	0,16%	0,24%	1,14%	3,72%	8,62%	12,99%	27,30%	10,18%	9,98%	12,87%	12,76%
Grupo 2	172	236	1.187	2.756	444	2.087	7.217	1.541	556	455	80	20	1	0
	35,98%	64,84%	98,02%	99,53%	95,90%	95,78%	96,01%	68,89%	34,64%	17,11%	8,87%	2,42%	0,1%	0
	1,02%	1,40%	7,05%	16,37%	2,64%	12,40%	42,87%	9,15%	3,30%	2,70%	0,48%	0,12%	0,01%	0
Grupo 3	301	126	20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	62,97%	34,62%	1,65%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	3,51%	1,47%	0,23%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Grupo 4	5	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	1,05%	0,55%	0,08%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	0,11%	0,05%	0,02%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: Elaborada pelo autor com dados de Inep (2015).

Tabela 57 - Estudantes PAEE por características (4 grupos) – Brasil – 2015

	Def. Intelectual	Surdez	Def. Física	Baixa Visão	Def + TGD+ A.H/SD	Def. Auditiva	Def. Múltipla	Síndrome de Asperger	Autismo	Cegueira	Altas Habilidades/ Superdotação	Trans. Desintegrativo	Síndrome de Rett	Surdocegueira
Grupo 1	727	409	3.019	2.193	304	1.025	108	42	9	147	80	7	1	2
	49,66%	25,26%	23,89%	24,78%	49,19%	19,91%	25,06%	30,22%	5,81%	7,80%	1,68%	7,53%	5,26%	2,17%
	9,01%	5,07%	37,40%	27,16%	3,77%	12,70%	1,34%	0,52%	0,11%	1,82%	0,99%	0,09%	0,01%	0,02%
Grupo 2	592	952	6.242	4.039	264	2.394	181	68	78	1.180	713	67	10	54
	40,44%	58,80%	49,39%	45,63%	42,72%	46,49%	42,00%	48,92%	50,32%	62,60%	14,94%	72,04%	52,63%	58,70%
	3,52%	5,66%	37,08%	23,99%	1,57%	14,22%	1,08%	0,40%	0,46%	7,01%	4,24%	0,40%	0,06%	0,32%
Grupo 3	145	258	3.377	2.619	50	1.730	139	19	1	121	87	11	5	24
	9,90%	15,94%	26,72%	29,59%	8,09%	33,60%	32,25%	13,67%	0,65%	6,42%	1,82%	11,83%	26,32%	26,09%
	1,69%	3,00%	39,33%	30,50%	0,58%	20,15%	1,62%	0,22%	0,01%	1,41%	1,01%	0,13%	0,06%	0,28%
Grupo 4	0	0	0	0	0	0	3	10	67	437	3.894	8	3	12
	0	0	0	0	0	0	0,70%	7,19%	43,23%	23,18%	81,57%	8,60%	15,79%	13,04%
	0	0	0	0	0	0	0,07%	0,23%	1,51%	9,86%	87,82%	0,18%	0,07%	0,27%

Fonte: Elaborada pelo autor com dados de Inep (2015).

ANEXO A - ÁREAS DA GRADUAÇÃO NO BRASIL

EDUCAÇÃO
Ciências da educação
Administração educacional
Educação organizacional
Pedagogia
Formação de professor da Educação Básica
Formação de professor das séries finais do ensino fundamental
Formação de professor das séries iniciais do ensino fundamental
Formação de professor de educação especial
Formação de professor de educação física para Educação Básica
Formação de professor do ensino fundamental
Formação de professor do ensino médio
Formação de professor para a Educação Básica
Licenciatura Intercultural
Licenciatura Intercultural Indígena
Formação de professor de disciplinas profissionais
Formação de professor de artes (educação artística)
Formação de professor de artes plásticas
Formação de professor de artes visuais
Formação de professor de computação (informática)
Formação de professor de dança
Formação de professor de disciplinas do setor primário (agricultura, pecuária, etc)
Formação de professor de educação física
Formação de professor de enfermagem
Formação de professor de música
Formação de professor de teatro (artes cênicas)
Formação de professor em segurança pública
Licenciatura para a educação profissional e tecnológica
Formação de professor de matérias específicas
Formação de professor de biologia
Formação de professor de ciências
Formação de professor de desenho
Formação de professor de educação religiosa
Formação de professor de estudos sociais
Formação de professor de filosofia
Formação de professor de física
Formação de professor de geografia
Formação de professor de história
Formação de professor de letras
Formação de professor de lingüística
Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna
Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)
Formação de professor de língua/literatura vernácula e língua estrangeira moderna
Formação de professor de matemática
Formação de professor de psicologia
Formação de professor de química
Formação de professor de sociologia
Formação de professor em ciências sociais

HUMANIDADES E ARTES
Artes (cursos gerais)
Artes
Artes e mídia
Artesanato
Conservação e restauro de material cultural
Fabricação de instrumentos musicais (não industrial)
Belas artes
Artes plásticas
Artes visuais
Cinema e animação
Design e estilismo
Decoração de interiores
Desenho de moda
Desenho industrial (artístico)
Design
Design de interiores
Design de Produto
Moda
Projeto de produto
Filosofia e ética
Filosofia
História e arqueologia
Arqueologia
História
Museologia
Humanidades e letras (cursos gerais)
Humanidades
Língua/literatura vernácula e línguas/literaturas estrangeiras modernas
Língua materna (vernácula)
Comunicação assistida
Linguagem de sinais
Língua/literatura vernácula (português)
Línguas e culturas estrangeiras
Línguas/literaturas estrangeiras modernas
Tradutor
Tradutor e intérprete
Música e artes cênicas
Artes cênicas
Cenografia
Dança (arte)
Música
Teatro
Religião e teologia
Teologia
Técnicas audiovisuais e produção de mídia
Artes gráficas

Audiovisuais
Criação gráfica
Fotografia
Multimídia
Produção de multimídia
Produção de música gravada
Som e imagem
CIÊNCIAS SOCIAIS, NEGÓCIOS E DIREITO
Biblioteconomia, informação, arquivos
Arquivologia
Biblioteconomia
Ciência da informação
Ciência política e educação cívica
Ciência política
Relações internacionais
Ciências sociais e comportamentais (cursos gerais)
Ciências sociais
Comércio e administração (cursos gerais)
Negócios internacionais
Contabilidade e tributação
Ciências contábeis
Direito
Direito
Economia
Economia
Finanças, bancos, seguros
Seguros
Gerenciamento e administração
Administração
Administração de cooperativas
Administração dos serviços de saúde
Administração hospitalar
Administração pública
Competências gerenciais
Empreendedorismo
Gestão da informação
Gestão da produção de vestuário
Gestão da segurança
Gestão de comércio
Gestão de empresas
Gestão de negócios
Gestão de pessoal / recursos humanos
Gestão de qualidade
Gestão de serviços
Gestão financeira
Gestão logística
Jornalismo e reportagem

Cinema e vídeo
Comunicação social (redação e conteúdo)
Jornalismo
Radialismo
Rádio e tele-jornalismo
Marketing e publicidade
Comunicação Institucional
Marketing e propaganda
Mercadologia (marketing)
Publicidade e propaganda
Relações públicas
Psicologia
Psicologia
Secretariado e trabalhos de escritório
Secretariado
Secretariado executivo
Sociologia e estudos culturais
Antropologia social
Estudos culturais
Produção cultural
Sociologia
Vendas em atacado e varejo
Negócios imobiliários
CIÊNCIAS, MATEMÁTICA E COMPUTAÇÃO
Biologia e bioquímica
Biologia molecular
Biomedicina
Bioquímica industrial
Ciências biológicas
Ciência da computação
Administração de redes
Banco de dados
Ciência da computação
Tecnologia da informação
Tecnologia em desenvolvimento de softwares
Ciências ambientais
Ciências ambientais
Ecologia
Saneamento ambiental
Ciências da terra
Ciência da terra
Ciências atmosféricas
Geofísica
Geografia (natureza)
Geologia
Meteorologia
Oceanografia
Oceanologia

Ciências físicas (cursos gerais)
Ciências físicas
Estatística
Ciência atuarial
Estatística
Física
Acústica
Astronomia
Física
Matemática
Matemática
Matemática aplicada
Processamento da informação
Análise de sistemas
Análise e Desenvolvimento de Sistemas (Tecnólogo)
Segurança da informação
Sistemas de informação
Química
Química
Química industrial
Química orgânica
Química tecnológica
Uso do computador
Uso da internet
ENGENHARIA, PRODUÇÃO E CONSTRUÇÃO
Arquitetura e urbanismo
Arquitetura e urbanismo
Paisagismo
Eletricidade e energia
Distribuição de energia elétrica
Engenharia eletrotécnica
Engenharia elétrica
Engenharia industrial elétrica
Estudos de energia
Instalações elétricas
Produção de energia
Refrigeração / aquecimento
Tecnologia em eletrotécnica
Eletrônica e automação
Automação
Engenharia de computação
Engenharia de controle e automação
Engenharia de redes de comunicação
Engenharia de telecomunicações
Engenharia eletrônica
Engenharia mecatrônica
Manutenção de aparelhos médico-hospitalares

Sistemas Eletrônicos (Experimental)
Tecnologia digital
Tecnologia eletrônica
Tecnologia mecatrônica
Telecomunicações
Telemática
Engenharia civil e de construção
Agrimensura
Construção civil
Construção de edificações
Construção de estradas
Engenharia cartográfica
Engenharia civil
Engenharia de recursos hídricos
Engenharia sanitária
Materiais de construção (produção e utilização)
Operação de canteiros de obras
Tecnologia de edificação
Tecnologia em estradas
Engenharia e profissões de engenharia (cursos gerais)
Automação industrial
Engenharia
Engenharia Biomédica
Engenharia ambiental
Engenharia ambiental e sanitária
Engenharia de materiais
Engenharia de produção
Engenharia física
Engenharia industrial
Geoprocessamento
Manutenção industrial
Produção industrial
Tecnologia de materiais
Tecnologia em gestão de telecomunicações
Engenharia mecânica e metalurgia (trabalhos com metais)
Engenharia industrial mecânica
Engenharia mecânica
Engenharia metalúrgica
Mecânica de precisão
Tecnologia mecânica
Tecnologia metalúrgica
Fabricação e processamento (cursos gerais)
Produção Joalheira
Materiais (madeira, papel, plástico, vidro)
Cerâmica (industrial)
Engenharia de produção de materiais
Fabricação de móveis
Fabricação e processamento de papel
Polímeros
Produção gráfica

Mineração e extração
Engenharia de minas
Engenharia de petróleo
Engenharia geológica
Extração de petróleo e gás
Tecnologia de mineração
Processamento de alimentos
Engenharia de alimentos
Indústrias de laticínios (industriais)
Processamento de carnes
Produção de vinhos
Tecnologia de alimentos
Tecnologia em açúcar e álcool
Tecnologia em produção de cachaça
Química e engenharia de processos
Engenharia bioquímica
Engenharia industrial química
Engenharia nuclear
Engenharia química
Tecnologia química
Têxteis, roupas, calçados, couros
Engenharia têxtil
Indústria do vestuário
Indústria têxtil
Veículos a motor, construção naval e aeronáutica
Construção naval
Engenharia aeroespacial
Engenharia aeronáutica
Engenharia automotiva
Engenharia marítima
Engenharia naval
Manutenção aeronáutica
Mecanização Agrícola (Experimental)
Mecânica de veículos
Sistema Automotivos (Experimental)
Tecnologia aeroespacial
AGRICULTURA E VETERINÁRIA
Engenharia florestal - silvicultura
Engenharia florestal
Silvicultura
Horticultura
Horticultura
Produção agrícola e pecuária
Agroecologia
Agroindústria
Agronomia
Agropecuária
Ciências agrárias

Criação de animais
Engenharia agrícola
Manejo da produção agrícola
Tecnologia em agronegócio
Tecnologia em cafeicultura
Tecnologia em produção de grãos
Técnicas de irrigação e drenagem
Zootecnia
Recursos pesqueiros
Aqüicultura
Engenharia de pesca
Tecnologia da produção pesqueira
Veterinária
Medicina veterinária
SAÚDE E BEM-ESTAR SOCIAL
Enfermagem e atenção primária (assistência básica)
Enfermagem
Farmácia
Análises toxicológicas
Farmácia
Farmácia de manipulação
Farmácia industrial
Medicina
Ciência médica
Medicina
Odontologia
Odontologia
Saúde (cursos gerais)
Educação física
Naturopatia
Saúde (programas ou cursos gerais)
Saúde pública
Serviço social e orientação
Serviço social
Tecnologias de diagnóstico e tratamento médico
Tecnologia de radiologia
Tecnologia oftálmica
Terapia e reabilitação
Fisioterapia
Fonoaudiologia
Nutrição
Optometria
Quiroprática
Terapia ocupacional
SERVIÇOS
Ciências domésticas
Economia doméstica

Esportes
Formação de técnicos e treinadores esportivos
Gestão desportiva e de lazer
Hotelaria, restaurantes e serviços de alimentação
Gastronomia
Gastronomia (Tecnólogo)
Hotelaria
Hotelaria (Tecnólogo)
Proteção ambiental (cursos gerais)
Gestão ambiental
Proteção de pessoas e de propriedades
Segurança pública
Saúde e segurança do trabalho
Saúde e segurança no trabalho
Serviços de beleza
Curso Estética e Cosmética
Setor militar e de defesa
Ciência militar
Formação militar
Transportes e serviços (cursos gerais)
Aviação
Ciência aeronáutica
Navegação fluvial
Serviço aeroportuário
Serviço portuário
Transportes
Viagens, turismo e lazer
Eventos
Gestão de Turismo (Tecnólogo)
Planejamento e organização do turismo
Turismo

Fonte: Adaptado de Inep (1999b).