

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**Janine Lopes Carvalho**

**A inclusão das pessoas com deficiência na educação superior do setor  
privado**

Juiz de Fora

2023

**Janine Lopes Carvalho**

**A inclusão das pessoas com deficiência na educação superior do setor  
privado**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e prática pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Eliana Lucia Ferreira

Juiz de Fora

2023

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Carvalho, Janine Lopes .

A inclusão das pessoas com deficiência na educação superior do setor privado / Janine Lopes Carvalho. -- 2023.  
297 f.

Orientador: Eliana Lucia Ferreira

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Pessoa com Deficiência. 2. Instituição de Ensino Superior. 3. Educação Especial. 4. Atendimento Educacional Especializado. 5. Acessibilidade. I. Ferreira , Eliana Lucia , orient. II. Título.

**Janine Lopes Carvalho**

**A inclusão das pessoas com deficiência na educação superior do setor privado**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Aprovada em 28 de agosto de 2023.

**BANCA EXAMINADORA**

Dra. Eliana Lucia Ferreira - Orientadora  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Eduardo Magrone  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Wilson Alviano Junior  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Ana Cláudia Oliveira Pavão  
Universidade Federal de Santa Maria

Dr. Reinaldo dos Santos  
Universidade Federal da Grande Dourados

Juiz de Fora, 31/07/2023.



Documento assinado eletronicamente por Eliana Lucia Ferreira, Professor(a), em 30/08/2023, às 13:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Wilson Alviano Junior, Professor(a), em 30/08/2023, às 19:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por Ana Cláudia Oliveira Pavão, Usuário Externo, em 01/09/2023, às 19:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por Reinaldo dos Santos, Usuário Externo, em 06/09/2023, às 15:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por Eduardo Magrone, Professor(a), em 07/09/2023, às 20:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf ([www2.ufjf.br/SEI](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador 1384999 e o código CRC 6A2DFB43.

---

## **AGRADECIMENTOS**

A todas as pessoas com deficiência que dedicaram um tempo de suas vidas para participarem da pesquisa, os meus mais sinceros agradecimentos. Espero, com humildade, representar vocês com este estudo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

À Eliana, minha querida orientadora, pela generosidade acadêmica e cortesia com que conduziu esse processo, pelo carinho, pelos ensinamentos e pela paciência.

À professora Dra. Ana Claudia de Oliveira Pavão e aos professores Dr. Eduardo Magrone, Dr. Wilson Alviano Júnior e Dr. Reinaldo dos Santos que aceitaram participar da minha banca de qualificação e de defesa da tese

Às professoras Dra. Maria Beatriz Rocha Ferreira e Dra. Eliamar Godoi e aos professores Dr. Luis Carlos Lira e Dr. Paulo Henrique Dias Menezes que aceitaram serem suplentes na banca de defesa da tese.

Ao Centro Universitário Vértice – Univértix, ao mantenedor Sr. João Batista Gardingo e ao Reitor Lucio Flavio Sleutjes em nome deles agradeço a todos.

Aos meus amigos do grupo de estudo NGIME da UFJF.

À Lívia pela parceria sempre.

A Cássia, Ângela e Rodrigo e a toda equipe do NGIME pela parceria.

Aos meus pais, que são o meu maior exemplo. A minha mãe pelo amor, por ser minha maior parceira, por sempre me incentivar a vencer as minhas fragilidades. Ao meu pai pela força de caráter, por me mostrar que devemos encarar a vida com coragem e nunca correr das batalhas.

Ao Rafael, meu amor, pelo apoio nos momentos mais difíceis, por entender as minhas angústias e nas minhas incertezas me afirmar que eu conseguiria. À Laura por fazer parte da minha vida.

Aos meus irmãos, por serem os meus melhores amigos. Em especial ao Rosalvo pelas revisões do texto.

A Dyones, Marta, Renata, Natasha, Deyliane e Zacaron pela ajuda durante o processo.

## Escola de Diferenças

Um recorte dos meus sentimentos em relação à escola.  
Desenvolvi ambíguos, curiosidade, vontade e medo.  
Distinção das diferenças, separadas por cor e classe social.

Eu era a única na cidade.  
A demanda logo surgiu e eram inúmeros encaminhamentos.  
Distinção das diferenças: diferente, anormal.  
Professores consumiam diagnósticos: discriminação operada.  
Revolta, verdadeiro processo de negação.

Depois, me aproximei novamente.  
“Eu já esperava isso de você.”  
“Não é à toa que você faz tratamento”.  
Transtorno do espectro autista, entre outros.

A favor da diversidade, discurso.  
O que se evidencia é a eterna distinção binária:  
Mulher, homem; negro, branco; rico, pobre;  
Deficiente, não deficiente; normal, anormal.

Pela igualdade, discurso.  
A antiga moralidade hierarquizada descobre novas formas de  
perpetuar-se.

De uma sociedade em que os cidadãos tenham os mesmos  
direitos, estamos longe.

Estamos longe.

(ainda) Está sendo construída?

Janine Lopes Carvalho e Rafael sem Cabelo

## RESUMO

A inclusão de pessoas com deficiência, em todos os níveis educacionais, trouxe benefícios para essa parcela da população que sofreu e ainda sofre com os processos de exclusão social. Desde 2010, os censos escolares da educação básica e superior indicaram um salto na matrícula de estudantes com deficiência em todos os níveis de ensino. Inserido nesse contexto, este estudo teve como objetivo conhecer a percepção das pessoas com deficiência em relação à inclusão e à acessibilidade nas instituições privadas de educação superior em que estudam/estudaram para, assim, compreender o impacto das políticas de inclusão das pessoas com deficiência, no espaço da educação superior das instituições privadas de ensino. Para tanto, realizamos um estudo baseado no método quanti-qualitativo a partir de dois suportes teóricos metodológicos: o primeiro é por meio da metodologia de painel e da história de vida e o segundo da Análise do Discurso (AD) na ótica francesa de Pêcheux (2012) e Orlandi (2015). A captação da amostra foi realizada por intermédio das redes sociais *on-line* — *Instagram, Twitter e Facebook* — com a ajuda da metodologia conhecida como “Bola de Neve Virtual”. O estudo de painel foi construído em três etapas: 1. aplicação de um questionário às pessoas com deficiência que cursam ou cursaram uma graduação em uma IES do segmento privado; 2. aplicação de um segundo questionário aplicado a um grupo menor de participantes que foram selecionados a partir da primeira amostra e 3. realização de entrevista por meio do método de história de vida a um grupo menor de participantes selecionados após a aplicação do segundo questionário. Após a aplicação do primeiro questionário, os participantes da pesquisa foram divididos em dois grupos, A e B. O Grupo A é composto pelas pessoas com deficiência matriculados em um curso superior até o ano de 2015 e o Grupo B, composto pelas pessoas com deficiência matriculados em um curso superior entre os anos de 2016 e 2020. A amostra inicial do estudo foi de 195 pessoas, com predominância de pessoas do sexo masculino (64,6%), autodeclarados de cor branca (56,4%), moradores da região sudeste (60,7%), pessoas com deficiência física (62,1%), oriundos de escolas públicas (56,9%). Após a análise das três etapas, observamos que a existência de barreiras nas IES do setor privado ainda é um limitador para a inclusão com acessibilidade e equidade. Assim, é importante que as avaliações *in loco*, das instituições e dos cursos, realizadas pelo INEP, sejam mais criteriosas em relação à efetivação da educação especial nas IES do setor privado. E,

por fim, observamos que, para as pessoas do estudo, o conceito de educação inclusiva vai ao encontro do proposto nas normativas jurídicas brasileiras. Elas entendem a inclusão como um processo amplo que envolve várias pessoas e, por isso, deve ser construído junto, de forma democrática e solidária e, também, deve oferecer acessibilidades em todas as suas dimensões.

**Palavras-Chave:** Pessoa com Deficiência. Instituição de Ensino Superior. Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Acessibilidade.

## ABSTRACT

The inclusion of people with disabilities, at all educational levels, has brought benefits to this population that has suffered and still suffers from social exclusion processes. Since 2010, school census of basic and higher education has indicated an increase in the enrollment of students with disabilities at all levels of education. From this context, this study aims to know the perception of people with disabilities in relation to inclusion and accessibility in the private institutions of higher education where they study/studied, to understand the impact of inclusion policies for people with disabilities, in the space of higher education in private educational institutions. Therefore, we carried out a study based on the quantitative and qualitative method based on two methodological theoretical supports: the first is through the panel methodology and life history and the second is Discourse Analysis (DA) from the French perspective of Pêcheux (2012) and Orlandi (2015). The contact with the sample was through online social networks — Instagram, Twitter and Facebook — with the help of the methodology known as “Virtual snowball sampling”. The panel study was conducted in three stages: 1. application of a questionnaire to people with disabilities who are studying or who have studied a degree at private higher education institutions; 2. Application of a second questionnaire applied to a smaller group of participants who were selected from the first sample and 3. Interview using the life history method to a smaller group of participants selected after applying the second questionnaire. After the application of the first questionnaire, the research participants were divided into two groups, A and B. Group A is composed of people with disabilities enrolled in a higher education course until the year 2015 and Group B, is composed of people with disabilities enrolled in a higher education course between 2016 and 2020. The initial sample of the study consisted of 195 people, with a predominance of males (64.6%), self-declared white (56.4%), residents of the Southeast region (60.7%), people with physical disabilities (62.1%), from public schools (56.9%). After analyzing the three stages, we observed that the existence of barriers in private sector of higher education institutions is still a limiting factor for inclusion with accessibility and equity. Thus, it is important that the *in loco* evaluations, carried out by INEP, of institutions and courses be more careful in relation to the effectiveness of special education in private sector of higher education institutions. And, finally, we observed that, for the people in the study, the concept of inclusive education is in line with what is proposed in Brazilian legal

regulations. They understand inclusion as a broad process that involves several people and, therefore, must be built together, in a democratic and solidary way, and must also offer accessibility in all dimensions.

**Keywords:** Person with Disability. Higher Education Institution. Special education. Specialized Educational Service. Accessibility.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>QUADRO 1</b> - Trabalhos científicos selecionados na base de dados <i>Scielo</i> segundo combinação de termos de busca .....	29
<b>QUADRO 2</b> - Trabalhos científicos selecionados na base de dados BDTD segundo combinação de termos de busca .....	30
<b>QUADRO 3</b> - Distribuição dos trabalhos por programa de pós-graduação .....	32
<b>FIGURA 1:</b> Evolução das matrículas de alunos autodeclaradas com deficiência nas IES públicas e privadas brasileiras .....	24
<b>QUADRO 4</b> - As Etapas da Construção do Estudo de Painel .....	105/106
<b>QUADRO 5</b> - Enunciados discursivos das respostas dos sujeitos do Grupo A para a pergunta: “Qual conselho daria para uma pessoa com deficiência que vai iniciar um curso superior”? .....	109/113
<b>QUADRO 6</b> - Recortes discursivos das respostas dos sujeitos do Grupo B para a pergunta: “Qual conselho daria para uma pessoa com deficiência que vai iniciar um curso superior”? .....	113/116
<b>QUADRO 7</b> - Recortes discursivos das respostas dos sujeitos do Grupo A para a pergunta: “Para você, o que é uma IES inclusiva”? .....	116/121
<b>QUADRO 8</b> - Recortes discursivos das respostas dos sujeitos do Grupo B para a pergunta: “Para você, o que é uma IES inclusiva”? .....	121/125
<b>QUADRO 9</b> - Tipos de escola em que estudaram os participantes da pesquisa.....	138/139
<b>QUADRO 10</b> - Barreiras encontradas pelos participantes da pesquisa nas escolas de ensino regular .....	142/146
<b>FIGURA 2</b> - Acessibilidade nas Escolas Regulares de Ensino Básico.....	148
<b>FIGURA 3</b> - Adaptações arquitetônicas oferecidas pela IES.....	166
<b>FIGURA 4</b> - Recursos tecnológicos oferecidos pelas IES.....	169
<b>FIGURA 5</b> - Apoio humano oferecido pela IES.....	175
<b>FIGURA 6</b> - Adaptações metodológicas oferecidas pela IES.....	177
<b>QUADRO 11</b> - Barreiras encontradas pelos participantes da pesquisa nas IES.....	178/ 180
<b>FIGURA 7</b> - Motivo para a escolha do curso.....	199

**FIGURA 8** - Proporção de alunos cursistas que declararam ter recebido suporte da instituição de ensino superior (IES) durante a sua formação para inserção no mercado de trabalho .....207

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1</b> - Evolução do número de Instituições Públicas e Privadas de Ensino Superior no Brasil – 1970-2000.....	84
<b>TABELA 2</b> – Evolução das matrículas em estabelecimentos públicos e privados no Ensino Superior brasileiro 1933-2001.....	85/86
<b>TABELA 3</b> - Evolução do número de instituições de educação superior, por categoria administrativa – Brasil – 2011-2020.....	91/92
<b>TABELA 4</b> - Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica, Segundo a faixa de Matrículas de Cursos de Graduação .....	92/93
<b>TABELA 5</b> - Características sociodemográficas dos participantes do estudo, comparados pelo ano de matrícula no ensino superior.....	128
<b>TABELA 6</b> - Tipo de deficiência e dificuldades autodeclaradas pelos participantes do estudo, comparados pelo ano de matrícula no ensino superior. ....	131
<b>TABELA 7</b> - Informações sobre a educação básica dos participantes do estudo, comparados pelo ano de matrícula no ensino superior. ....	138
<b>TABELA 8</b> - Informações acadêmicas autodeclaradas pelos participantes do estudo, comparados pelo ano de matrícula no ensino superior. ....	149/150
<b>TABELA 9</b> - Informações sobre acessibilidade no ensino superior, autodeclaradas pelos participantes do estudo, comparados pelo ano de matrícula. . ....	154
<b>TABELA 10</b> - Características dos participantes da segunda etapa do estudo.	185/186
<b>TABELA 11</b> - Informações sobre a percepção dos participantes em relação à inclusão na instituição na qual estudaram, comparadas pelo ano de matrícula no ensino superior. ....	186/187
<b>TABELA 12</b> - Características dos participantes cursistas quanto ao ensino remoto na pandemia e formação acadêmica.....	194
<b>TABELA 13</b> - Informações sobre a escolha e a satisfação com o curso, comparadas pelo ano de matrícula no ensino superior.....	198
<b>TABELA 14</b> - Características dos participantes egressos quanto à continuidade dos estudos e mundo do trabalho .....	202
<b>TABELA 15</b> - Características dos participantes – egressos e cursistas – quanto a formação acadêmica.....	208
<b>TABELA 16</b> - Características dos participantes da terceira etapa do estudo...	212/213

## LISTA DE SIGLAS

- AD:** Análise do Discurso
- AEE:** Atendimento educacional especializado
- AIPD:** Ano Internacional das Pessoas Deficientes
- APAE:** Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
- BDTD:** Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BIO:** Biografia
- CENESP:** Centro Nacional de Educação Especial
- CFE –** Conselho Federal de Educação
- CNE –** Conselho Nacional de Educação
- CID -11:** Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, que corresponde à décima primeira revisão da Classificação Internacional de Doenças
- CIF:** Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
- CDPD:** Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência
- CONAES:** Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
- CORDE:** Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
- CNPQ:** Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- DBTD:** Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações
- DIEESE:** Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
- DSM 5:** Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
- ENADE:** Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
- ENEM:** Exame Nacional do Ensino Médio
- FIES:** Programa de financiamento estudantil para a educação superior privada
- IBC:** Instituto Benjamin Constant
- IBGE:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IES:** Instituição de Ensino Superior
- INEP:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- INES:** Instituto Nacional de Educação de Surdos
- LBI:** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)
- LDB:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**LIBRAS:** Língua Brasileira de Sinais

**MEC:** Ministério da Educação

**NAI:** Núcleo de Acessibilidade e Inclusão

**NGIME:** Núcleo de Pesquisa em Inclusão Movimento e Educação à Distância

**OMS:** Organização Mundial de Saúde

**PcD:** Pessoa com deficiência

**PNS:** Pesquisa Nacional de Saúde

**PROUNI:** Programa de universidade para todos

**SCIELO:** *Scientific Electronic Library On-line*

**SECADI:** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

**SEESP:** Secretaria de Educação Especial

**SINAES:** Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

**TCLE:** Termo de Consentimento Livre Esclarecido

**TA:** Tecnologia Assistiva

**TDHA:** Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

**TEA:** Transtorno do Espectro Autista

**UNESCO:** Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

**UPIAS:** Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação

## SUMÁRIO

<b>SOBRE A IMPLICAÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>23</b>
<b>2. ESTADO DA ARTE: ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM INSTITUIÇÕES PRIVADAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR.....</b>	<b>28</b>
<b>3. REFERENCIAL TEÓRICO: DISCURSOS SOBRE A DEFICIÊNCIA .....</b>	<b>34</b>
<b>3.1 O MODELO MÉDICO DA DEFICIÊNCIA.....</b>	<b>36</b>
<b>3.2 MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA .....</b>	<b>44</b>
<b>3.3 O MOVIMENTO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL .....</b>	<b>48</b>
<b>3.4 O DISCURSO JURÍDICO: A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL — Apontamentos da História Cronológica .....</b>	<b>52</b>
<b>3.5 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A EDUCAÇÃO SUPERIOR INCLUSIVA .....</b>	<b>72</b>
<b>3.6 ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO - O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO.....</b>	<b>79</b>
<b>4 O PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>94</b>
<b>4.1 CRITÉRIOS ÉTICOS.....</b>	<b>94</b>
<b>4.2 SUJEITOS.....</b>	<b>95</b>
<b>4.3 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO .....</b>	<b>95</b>
<b>4.4 TIPO DE PESQUISA .....</b>	<b>95</b>
<b>4.5 CAPTAÇÃO DA AMOSTRA.....</b>	<b>97</b>
<b>4.6 CAMINHOS NO PROCESSO DE COLETA DE DADOS .....</b>	<b>100</b>
<b>4.7 ETAPAS DE CONSTRUÇÃO DO ESTUDO DE PAINEL .....</b>	<b>105</b>
<b>4.8 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE .....</b>	<b>106</b>
<b>4.9 CORPUS DE ANÁLISE .....</b>	<b>109</b>
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>125</b>
<b>5.1 INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA – AS NÃO COINCIDÊNCIAS DOS/NOS DIZERES - NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PARTICULARIDADES DE UM PROCESSO EM EXPANSÃO.....</b>	<b>125</b>
<b>5.2 FORMAS DO DIZER: PERCEPÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA SOBRE A INCLUSÃO NAS IES .....</b>	<b>184</b>
<b>5.3 POSIÇÕES DOS SUJEITOS: NARRATIVAS DA/SOBRE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR.....</b>	<b>212</b>
<b>5.4 EVIDÊNCIAS DOS DISCURSOS SOBRE O ENSINO SUPERIOR.....</b>	<b>231</b>

<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>248</b>
<b>7 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>251</b>
<b>APÊNDICE 1 – TABELAS ESTATÍSTICAS 1ª FASE ESTUDO DE PAINEL.....</b>	<b>266</b>
<b>ANEXOS:.....</b>	<b>277</b>
<b>ANEXOS: 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>277</b>
<b>ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO 1.....</b>	<b>279</b>
<b>ANEXOS 3 -QUESTIONÁRIO 2 –CURSISTA.....</b>	<b>286</b>
<b>ANEXOS 4 - QUESTIONÁRIO 2 – EGRESSO.....</b>	<b>290</b>
<b>ANEXOS 5 - QUESTIONÁRIO 2 – DESISTENTE.....</b>	<b>293</b>
<b>ANEXOS 6 - ROTEIRO DA ENTREVISTA.....</b>	<b>297</b>

## **SOBRE A IMPLICAÇÃO**

Nada se pode fazer sobre nós sem nós, já que o nó é nosso (SÉRGIO PINHO).

Os motivos que me levaram a terminar este trabalho são bem diferentes dos que me instigaram a começar. Iniciarei esta apresentação pelo que me levou a iniciar este percurso. A opção pelo tema de pesquisa “Inclusão das Pessoas com Deficiência na Educação Superior do Setor Privado” é resultado das minhas escolhas na vida e no campo profissional, escolhas estas que começaram a ser feitas ainda na graduação.

Minha história profissional, iniciada em 2001, me levou para dois empregos: um no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) e outro na Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE). Recém-formada em Psicologia, o trabalho no CAPS foi um sonho que acalentava desde a graduação. De forma contrária, nunca havia pensado em trabalhar na educação e iniciar em uma APAE era algo distante do meu ideal inclusivo, vivenciado no CAPS. Dois empregos, duas realidades distintas, uma inclusiva (CAPS) e a outra excludente (APAE), ambos me propiciaram um contato com a mesma população: pessoas com deficiência física, mental, intelectual e sensorial, que durante mais de 200 anos foram marginalizadas e relegadas a instituições segregadoras, como os manicômios e as escolas especiais.

Na APAE, fiquei até o ano de 2004. Os meus quatro anos na instituição contribuíram para que os ideais inclusivos fossem, aos poucos, despertados nos profissionais que lá trabalhavam. Naquele período, juntamente com a equipe, conseguimos importantes feitos como, por exemplo, a admissão apenas de novos alunos que estivessem matriculados no ensino regular e frequentassem a APAE no contraturno para o reforço escolar e, também, para as consultas com os especialistas. E, principalmente, matriculamos os alunos da APAE, que estavam em idade escolar, no ensino regular.

Fato marcante naquele período foi a convivência com três homens jovens, cadeirantes, que frequentavam a APAE, apesar de adultos, por ser a única escola no município adaptada para receber uma pessoa em uma cadeira de rodas. Eram jovens

e, na época, ansiavam o mesmo que eu, que era viver tudo que a minha juventude permitisse e aproveitar até o último segundo.

Em 2009, ingressei em uma Instituição de Ensino Superior (IES) do segmento privado da Zona da Mata Mineira. Inicialmente, comecei como docente dos cursos de Educação Física, Enfermagem e Administração, lecionando disciplinas aplicadas à Psicologia. A IES havia iniciado as atividades acadêmicas em 2008, assim, fui uma das primeiras pessoas a compor o seu quadro docente. Em 2010, assumi a função de psicóloga e coordenadora do Núcleo de Atendimento Psicopedagógico (NAPE), setor que atende a toda a comunidade acadêmica — discentes, docentes e funcionários — com e sem deficiência. Minha formação em Psicologia foi um dos critérios que levaram a minha contratação para o NAPE.

Impulsionadas pelas políticas públicas de inclusão que já vigoravam no país, no ano de 2013, recebemos dois alunos com deficiência no curso de Educação Física: uma surda oralizada e um aluno com baixa visão. Como psicóloga e coordenadora do NAPE, eu era a pessoa responsável em orientar o coordenador, os professores e os funcionários sobre o atendimento educacional a esses dois alunos.

Entre 2013 e 2017, outros alunos com deficiência se matricularam na IES. Da mesma forma, também surgiram novos desafios e, principalmente, muitas dificuldades em realmente oferecer uma educação de qualidade para eles. Em todos aqueles anos estávamos mergulhados no discurso do poder/saber — paradigma médico da deficiência, em que o especialista, seja psicólogo ou professor, é o detentor do conhecimento sobre as ações que devem ser desenvolvidas em relação aos alunos com deficiência. E agora estávamos diante dos desafios que confrontavam nossos conhecimentos petrificados.

Já no ano de 2017, participei do processo de seleção do doutorado e o meu tema de pesquisa desde o envio do projeto sempre foi o mesmo: “Inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior do Segmento Privado”. Eu queria com a pesquisa responder às inquietações e às angústias vivenciadas desde 2013. Queria também levar aos meus pares — os professores e coordenadores — respostas sobre “o que fazer” e, principalmente, “como fazer” para atender aos alunos com deficiência matriculados na IES.

Assim, a pesquisa no início era sobre a inclusão de pessoas com deficiência e envolvia professores, coordenadores, diretores e pessoas com deficiência. Porém, por dois anos, vivenciei a angústia de buscar campo (s) para a pesquisa. O projeto estava

pronto, mas um dos requisitos do Comitê de Ética em Pesquisa era o termo de aceite do campo e eu tive dificuldades em encontrar instituições que me autorizassem a pesquisar. Assim, no final de 2019, com a orientação da professora Eliana e do professor Reinaldo, um novo desenho de pesquisa foi apontado e iniciei minha trajetória na pesquisa.

O ano de 2020 começou cheio de expectativa, mudei a minha metodologia e o foco do meu projeto. Contudo, ele trouxe uma situação nova, fomos atravessados pela pandemia do Covid-19. Em março, as aulas presenciais de todos os segmentos de ensino foram suspensas. Consequentemente, a captação da amostra — que até aquele momento contaria exclusivamente com os meus contatos com professores, coordenadores e diretores de IES particulares — sofreu um revés logo no início da nova proposta de pesquisa. Apesar de solícitos em ajudar durante duas semanas, poucas respostas ao questionário recebi.

Após as dificuldades, iniciais foi necessário pensar em uma nova estratégia para a captação da amostra. Optamos pela realização da pesquisa por intermédio das redes sociais *on-line* — *Facebook*, *Instagram* e *Twitter* — para identificar e conhecer os participantes da pesquisa. Até então não participava ativamente de nenhuma rede social, meu *Facebook* havia sido desativado, usava o *Instagram* para postar fotos profissionais e de família e o *Twitter* para ficar atualizada com notícias. Então, um novo mundo se abriu, principalmente em relação ao conhecimento dos meus sujeitos de pesquisa, as pessoas com deficiência.

A busca pelos participantes da pesquisa me mostrou que temos muitas pessoas com deficiência atuantes nas redes sociais. Passei a seguir influenciadores, pessoas que usam a rede para divulgar seus trabalhos (os mais variados) e os que apenas usam as redes sociais como eu. Aprendi sobre o capacitismo<sup>1</sup>, sobre turismo para pessoas com deficiência, participei das mais diversas campanhas propostas por eles, mobilizei-me contra o Decreto Nº 10.502 (BRASIL, 2020), o qual, como muitas pessoas com deficiência, eu entendia ser segregador. Enfim, um universo totalmente diferente surgiu a minha frente e só posso dizer que foi muito enriquecedor.

---

<sup>1</sup> No início dos anos 80, se começou a utilizar no Brasil o termo Capacitismo (do inglês, *ableism*), que nasce impulsionado pela efervescência do movimento feminista da década de 60 e 70, quando mulheres feministas com deficiência começaram a questionar o paradigma da “corponormatividade”, que ditava padrões, impunha normas e não levava em consideração a especificidade de cada pessoa, suas subjetividades e o jeito próprio de cada um viver sua vida, adequando-se à sua própria condição (LORETO, 2021).

Os anos de 2020 e 2021, devido ao isolamento social, e, posteriormente, os anos de 2022 e 2023, com o retorno ao trabalho presencial, não foram fáceis. Passamos por mudanças, perdas, rupturas e recomeços, afetos e desafetos, dúvidas, decisões, apostas com possibilidade de novas realizações. Foram anos difíceis, com muitos desafios e incertezas, tanto pessoais quanto profissionais. Por diversas vezes, veio a vontade de desistir. Momentos de tristeza, solidão e desespero, pois escrever é solitário, apesar do apoio da Eliana e de todo o meu grupo de pesquisa. O fim da pesquisa, da escrita, a colocação do ponto final foi motivada pelo encontro com as 195 pessoas que responderam ao meu primeiro questionário, as 86 que responderam ao segundo e as 20 que participaram da entrevista, as quais depositaram confiança em mim. A todas elas o meu muito obrigada e espero, sinceramente, corresponder a suas expectativas.

## 1. INTRODUÇÃO

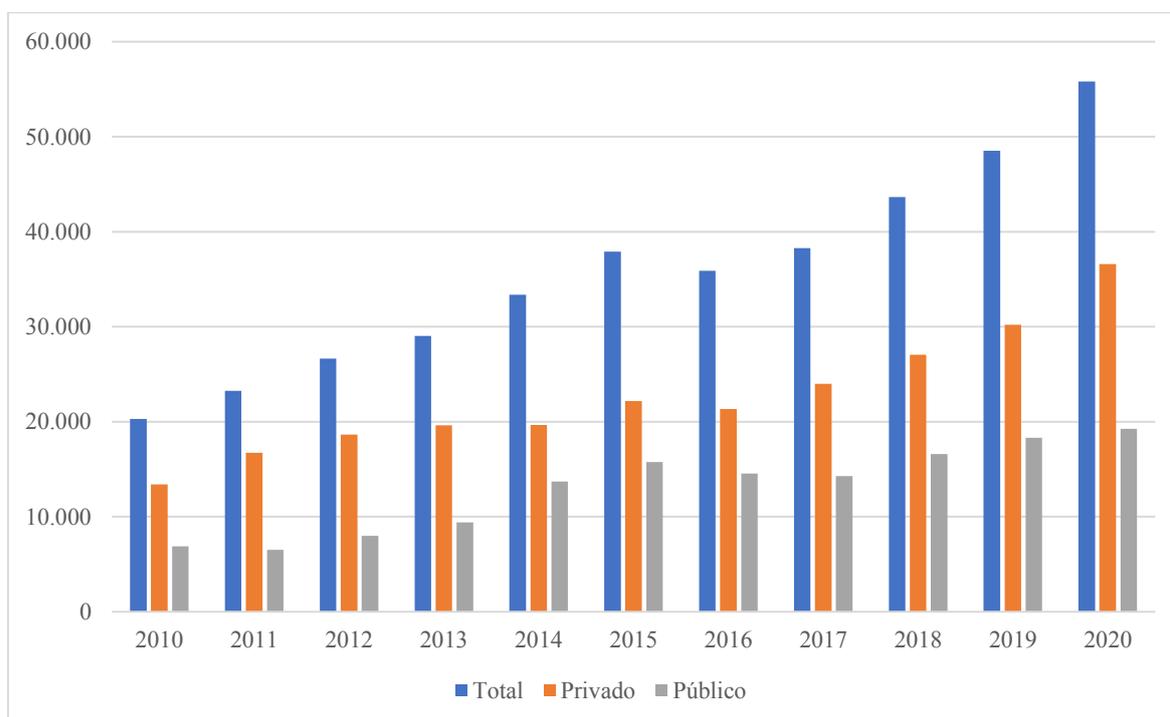
(...) com o estudo conseguir um emprego melhor e dar uma condição de vida melhor para minha família e para mim e pensando no futuro também (...) então eu sempre pensei em trabalhar, me especializar e conseguir um bom emprego para ter esse retorno financeiro e conseguir dar pra eles...igual assim eu sempre pensei em plano de saúde. Não ter aquela preocupação de que as contas estão chegando, como que vai fazer para pagar (...) (A 21).

O trecho acima representa o sonho, a expectativa, de milhares de pessoas que, a cada ano, buscam, por meio de uma matrícula no ensino superior, melhorar sua condição de vida e, também, de sua família. Contudo, o sonho de A 21, por muitos anos, foi negado a ela e a outros brasileiros, por ser uma pessoa com deficiência.

No Brasil, de acordo com a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS), realizada em 2019 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), existem 17,3 milhões de pessoas com deficiência, o que corresponde a 8,4% do total da população, com pelo menos um tipo de deficiência. De acordo com os resultados, 67,6% das pessoas com deficiência não têm acesso à educação ou cursaram apenas o ensino fundamental incompleto. Destas, somente 5% possuem curso superior. Esses indicadores demonstram que, em relação à educação, e, especialmente à educação superior, há uma evidente desvantagem das pessoas com deficiência no acesso à educação (IBGE, 2021).

Contudo, apesar do número baixo de pessoas com deficiência com curso superior, observamos, pelos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que, entre os anos de 2010 a 2020, houve um aumento significativo nas matrículas de alunos com deficiências nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras — públicas e privadas — conforme apresentado na figura abaixo (Figura 1) (INEP, 2020; INEP, 2022).

Figura 1 - Evolução das matrículas de alunos autodeclaradas com deficiência nas IES públicas e privadas brasileiras de 2010 a 2020, dados do INEP (2010 a 2020).



Fonte: Dados do INEP, 2019 e 2022.

Em 2020, de acordo com os dados do Censo da Educação Superior do INEP, no Brasil, havia 8.680.354 milhões de alunos matriculados no ensino superior; destes apenas 55.829 mil eram de alunos com algum tipo de deficiência, o que corresponde a apenas 0,64% do total. As IES públicas contabilizaram 1.956.352 matrículas, sendo 19.245 (0,98%) de pessoas com alguma deficiência, contra 6.724.002 das IES privadas, sendo 36.584 (0,54%) com alguma deficiência (INEP, 2022). Assim, observamos que, apesar do maior número de matrículas, o setor privado recebe a uma proporção menor de pessoas com deficiência.

Embora os dados da figura 1 nos apresentem um aumento no número de matrículas de pessoas com deficiência, em ambas as categorias de IES, nos últimos 10 anos, faltam informações que nos permitam avançar na compreensão desse fenômeno. Os dados são relativos apenas ao número total de matrículas por tipo de deficiência, tipo de IES (pública ou privada) e unidade da federação. O Censo da Educação Superior não apresenta os recortes de matrícula de pessoas com deficiência separados por cor, sexo e renda (INEP, 2022).

Apenas a partir do censo do ensino superior de 2021, foram apresentados dados referentes ao número de pessoas com deficiência matriculados em cursos

presenciais 40.595 (64,02%) e o número de concluintes, em cursos presenciais e a distância, 7.846 pessoas, diferentemente dos anos anteriores. Contudo, ele não apresentou os números de matrículas de alunos com deficiência por tipo de instituição, pública ou privada, diferentemente dos anos anteriores (INEP, 2023).

Um outro indicador utilizado para avaliar a educação superior é o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). O estudante que participa do ENADE preenche um questionário com informações socioeconômicas no qual não se verifica questionamento sobre deficiência. A pergunta de número 15, do referido questionário, indaga se o ingresso no curso de graduação se deu por meio de políticas de ações afirmativas ou inclusão social e cita os critérios: étnico-racial, renda e ter estudado em escola pública e — na última possibilidade de resposta — pergunta se ‘por sistema diferente dos anteriores’, mas não cita deficiência (INEP, 2021).

Observamos, assim, que, apesar de não haver números tão precisos anuais sobre as pessoas com deficiência que concluíram os cursos de graduação, é certo que a participação delas nesse nível educacional aumentou nos últimos 10 anos, como podemos observar na figura 1. Tal aumento pode ser creditado à mobilização dos movimentos sociais das pessoas com deficiência e, também, aos profissionais e especialistas em educação que, nos últimos 40 anos, vêm pressionando as autoridades por mudanças nas políticas públicas brasileiras em prol de uma educação para todos e chamando a atenção para a importância do respeito às diferenças.

Outro ponto importante para consolidar essa luta foram as mudanças ocorridas nas últimas quatro décadas nas políticas públicas de educação para as pessoas com deficiência. Observamos que elas partiram da Educação Básica, principalmente após a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), com a implementação das salas de recursos multifuncionais e do atendimento educacional especializado (AEE) (BRASIL, 2011), ampliando-se à Educação Superior.

A educação superior, no Brasil, desde a sua origem, é marcada pela presença de dois setores — o público e o privado — e pela heterogeneidade de suas organizações acadêmicas. Em 2020, existiam 2457 IES, destas 2153 (87,62%) eram privadas, 1851 (75,33%) eram faculdades e 1162 (47,29%) tinham até 500 matrículas. As matrículas no setor privado, à época, correspondiam a 77,46% (6.724.002) no total de matrículas de graduação (INEP, 2022). Isso nos revela um predomínio do setor

privado em número de instituições e de matrícula e que grande parte das IES do país são de pequeno porte.

Para garantir o acesso à educação superior das minorias às redes pública e privada, o governo federal, nos últimos anos, tem trabalhado no sentido de implementar um conjunto de programas e ações, tais como: a Lei nº 13.409 que criou o sistema de cotas nas instituições públicas (BRASIL, 2016). Para as instituições privadas, foram criados dois programas: o Programa Universidade para Todos (PROUNI) — programa de financiamento não reembolsável (BRASIL, 2005) — e o Programa de Financiamento Estudantil para a Educação Superior Privada (FIES) — programa de financiamento reembolsável (BRASIL, 2010). Os dois programas, apesar de ainda constituírem fontes importantes de ingresso no setor privado, tiveram queda nos últimos anos. O FIES e o PRUNI, em 2020, tiveram uma queda de 61,7% e de 8,0%, respectivamente, em relação ao ano anterior. Em 2020, o principal de financiamento do setor privado foi o financiamento não reembolsável próprio da IES, que cresceu 200,9%, entre os anos de 2011 e 2020 (INEP, 2022).

A inclusão de pessoas com deficiência, nos diversos níveis educacionais, trouxe benefícios para esta parcela da população que sofreu e ainda sofre com os processos de exclusão social. Desde 2010, os censos escolares da educação básica e superior indicam um salto na matrícula de estudantes com deficiência. Contudo, observamos que a política de educação especial, na perspectiva inclusiva, ainda tem muitos desafios para que os índices qualitativos sejam tão significativos quanto os quantitativos. Também reconhecemos que entraves e contradições dessa política precisam ser enfrentados. Assim, a pesquisa em tela buscou aprofundar o conhecimento sobre a realidade da inclusão das pessoas com deficiência nas IES do segmento privado do Brasil.

Diante do exposto, pretendemos conhecer a percepção das pessoas com deficiência em relação à acessibilidade e inclusão nas instituições privadas de educação superior em que estudam. Para isso, seguimos os seguintes passos: analisar o impacto das políticas de inclusão das pessoas com deficiência, no espaço da educação superior das instituições privadas de ensino; descrever o perfil dos alunos com deficiência das instituições privadas de educação superior; investigar as estratégias implementadas para o ingresso e a permanência do aluno com deficiência no setor privado e apresentar uma proposta de processos de avaliação e supervisão

das políticas institucionais do setor privado, para a inclusão das pessoas com deficiência.

Para a realização da pesquisa, baseamo-nos no método quanti-qualitativo a partir de dois suportes teóricos metodológicos: o primeiro é por meio da metodologia de painel e da história de vida e o segundo da Análise do Discurso (AD) na ótica francesa de Pêcheux (2012) e Orlandi (2015).

Nas próximas seções, apresentamos o estado da arte, com os estudos e pesquisas sobre a inclusão de pessoas com deficiência em instituições privadas de educação superior. A seguir, a revisão de literatura em que buscamos apresentar os discursos sobre a deficiência: do paradigma médico ao paradigma social baseado nos direitos humanos. Falamos sobre a influência deste último no movimento das pessoas com deficiência no Brasil. Em seguida tratamos do discurso jurídico e da evolução da educação especial brasileira de uma perspectiva excludente e segregadora para a inclusiva. Posteriormente, é feita uma discussão sobre a evolução da educação superior no Brasil e a coexistência do setor público e privado. Logo em seguida, apresentamos o método de pesquisa, seus aspectos teóricos e éticos. Logo após, é feita a apresentação dos resultados das três etapas do estudo de painel: inclusão de pessoas com deficiência – as não coincidências dos/nos dizeres - na educação superior: particularidades de um processo em expansão; formas do dizer: percepção das pessoas com deficiência sobre a inclusão nas IEs; posições dos sujeitos: narrativas da/sobre inclusão no ensino superior; e evidências dos discursos sobre o ensino superior.

## 2. ESTADO DA ARTE: ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM INSTITUIÇÕES PRIVADAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Os avanços brasileiros na área da educação inclusiva são inegáveis como, por exemplo, o aumento de pessoas com deficiência em Instituições de Ensino Superior (IES) em 599,79% na primeira década do século XXI (INEP, 2015). Em pouco mais de quatro décadas, vimos a mudança do paradigma médico da deficiência para o modelo social da deficiência baseado nos direitos humanos (BRASIL, 2009), a aprovação da Lei 13.146 – Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), além de importantes decretos e portarias, que institucionalizaram a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Pesquisas como as de Almeida (2016), Santos (2018), Martins (2019) — realizadas pelo Núcleo de Pesquisa em Inclusão Movimento e Educação à Distância (NGIME) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) — têm sido realizadas sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior público. Contudo, há uma escassez de investigação sobre este fenômeno nas IES do segmento privado, como observado no estado da arte de nossa pesquisa.

Para realizar o estado da arte sobre a inclusão das pessoas com deficiência nas instituições privadas de educação superior, foi necessário verificar as produções científicas divulgadas a respeito do tema. A pesquisa bibliográfica foi realizada mediante a busca eletrônica de artigos indexados na base de dados *Scientific Electronic Library On-line (Scielo)* e dissertações e teses indexados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) a partir de palavras-chave relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência matriculadas nas instituições privadas de educação superior, no período de 2015 a 2023.

A amostra abrangeu as publicações de artigos, dissertações e teses indexados no *Scielo* ou BDTD selecionados a partir de uma leitura prévia dos resumos anexados, observando os seguintes critérios de inclusão: I) veículo de publicação, optando-se por artigos, dissertações e teses indexados, visto que são órgãos de maior divulgação e de fácil acesso para os pesquisadores; II) idioma de publicação, com artigos, dissertações e teses publicados na íntegra em língua portuguesa (do Brasil); III) ano de publicação, selecionando artigos, dissertações e teses publicados entre 2015 e 2023, totalizando, portanto, um período de 8 anos; IV) modalidade de produção

científica, sendo incluídas pesquisas de campo, estudos de caso e relatos de experiência; V) pesquisas realizadas a pessoas com deficiência que estudam em instituições privadas de educação superior e VI) exclusão de artigos, teses e dissertações selecionados excluem as repetições.

Apresentaremos, primeiramente, a pesquisa realizada na base de dados *Scielo* em que foram pesquisados artigos a partir dos descritores: (1) instituição de ensino superior AND pessoa com deficiência AND educação especial; (2) instituição de ensino superior AND pessoa com deficiência AND acessibilidade; (3) impacto social AND pessoa com deficiência AND instituição de ensino superior; (4) atendimento educacional especializado AND ensino superior; (5) prática pedagógica AND inclusão AND ensino superior; (6) *disability* AND *higher education* AND *special education*; (7) *disability* AND *higher education* AND *accessibility*; (8) *higher education* AND *disability* AND *accessibility* e (9) *social impact* AND *disability* AND *higher education*.

Quadro 1 - Trabalhos científicos selecionados na base de dados *Scielo* segundo combinação de termos de busca (2023)

<b>Descritores</b>	<b>Capturados</b>	<b>Selecionados</b>
“instituição de ensino superior” AND “pessoa com deficiência” AND “educação especial”.	2	0
“instituição de ensino superior” AND “pessoa com deficiência” AND “acessibilidade”.	4	0
“impacto social” AND “pessoa com deficiência” AND “instituição de ensino superior”.	0	0
“atendimento Educacional Especializado” AND “Ensino Superior”.	2	0
“prática pedagógica” AND “inclusão” AND “ensino superior”.	2	0
“ <i>disability</i> ” AND “ <i>higher education</i> ” AND “ <i>special education</i> ”.	20	0
“ <i>disability</i> ” AND “ <i>higher education</i> ” AND “ <i>accessibility</i> ”.	13	0
“ <i>higher education</i> ” AND “ <i>disability</i> ” AND “ <i>accessibility</i> ”.	12	0
“ <i>social impact</i> ” AND “ <i>disability</i> ” AND “ <i>higher education</i> ”.	3	0
<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>0</b>

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Apesar de encontrar estudos relevantes ao tema da inclusão de pessoa com deficiência nas instituições de ensino superior, em nenhum dos artigos a pesquisa foi realizada exclusivamente em uma instituição privada. O único artigo em que a pesquisa foi realizada em uma IES do segmento particular — publicado em 2019 na

Revista CEFAC - *Speech, Language, Hearing Sciences And Education Journal* com o título de “Acessibilidade da pessoa com deficiência no ensino superior: atitudes sociais de alunos e professores de uma instituição de ensino superior” (BRUNHARA, *et al.*, 2019) — não houve a participação de estudantes com deficiência da IES.

Na BDTD, foram pesquisadas dissertações e teses usando os seguintes descritores: (1) pessoa com deficiência AND instituição de ensino superior; (2) acessibilidade AND pessoa com deficiência AND instituição de ensino superior; (3) “atendimento educacional especializado” AND “Ensino Superior”; (4) educação especial” AND “educação superior”; (5) *disability* AND *higher education*; (6) *disability* AND *higher education* AND *accessibility*; (7) impacto social AND pessoa com deficiência AND instituição de ensino superior e (8) *social impact* AND *disability* AND *higher education*. Foram selecionados 4 estudos defendidos ao longo de 2015 e 2023, sendo 3 dissertações e 1 tese (Tabela 2).

Quadro 2 - Trabalhos científicos selecionados na base de dados BDTD segundo combinação de termos de busca (2023)

Descritores	Dissertações		Teses	
	N	S	N	S
“pessoa com deficiência” AND “instituição de ensino superior”.	58	2	18	1
“acessibilidade” AND “pessoa com deficiência” AND “instituição de ensino superior”.	85	1*	23	0
“atendimento educacional especializado” AND “Ensino Superior”.	16	0	8	0
“educação especial” AND “educação superior”	244	1	136	0
“ <i>disability</i> ” AND “ <i>higher education</i> ”.	166	1	89	0
“ <i>disability</i> ” AND “ <i>higher education</i> ” AND “ <i>accessibility</i> ”.	34	1*	15	0
“impacto social” AND “pessoa com deficiência” AND “instituição de ensino superior”.	2	0	1	0
“ <i>social impact</i> ” AND “ <i>disability</i> ” AND “ <i>higher education</i> ”.	25	0	15	0
<b>Total</b>	<b>630</b>	<b>3</b>	<b>305</b>	<b>1</b>

Legenda: (\*) O total de dissertações selecionadas exclui as repetições

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os resultados referentes aos resumos das teses e das dissertações defendidas em Programas de Pós-Graduação no Brasil, entre os anos de 2015 e 2023, foram analisados no presente texto. Optou-se por unir os resultados das palavras-chave, uma vez que tais dados atendem ao objetivo de delinear o estado da arte sobre a inclusão da pessoa com deficiência em instituições privadas de educação superior,

considerando as pesquisas de mestrado e de doutorado realizadas no Brasil no referido período.

A análise teve como enfoque as variáveis: tipos de instituição, público investigado, área de concentração das teses e dissertações, ano de publicação e as regiões brasileiras onde essa produção científica ocorrera. A temática dos trabalhos, a metodologia e o público-alvo também fazem parte do presente texto, para fomentar a reflexão sobre o processo de inclusão de pessoa com deficiência nas instituições privadas de educação superior e, por conseguinte, apontar aspectos centrais para a aferição de qualidade.

Na pesquisa de Morgado (2017), participaram 9 pessoas com deficiência (5 femininos e 4 masculinos), duas (2) pessoas com paralisia cerebral, seis (6) pessoas com deficiência física, uma (1) pessoa com deficiência múltipla (visual e física), que estudaram em instituições privadas. Todavia, não se indicou o tipo de instituição.

Papadopoulos (2018) realizou uma pesquisa com dez (10) estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em uma universidade privada do estado do Rio de Janeiro.

A pesquisa de Ferreira (2018) foi realizada com pessoas de uma Universidade Federal e um Centro Universitário particular da cidade de Viçosa, com quatro (4) jovens universitários, sendo três (3) estudantes da Universidade Federal e um (1) estudante do Centro Universitário, sendo uma (1) pessoa com deficiências física, uma (1) pessoa com deficiência auditiva, uma (1) com surdez e uma (1) com deficiência visual.

A pesquisa de Santos (2018) foi realizada em duas universidades — uma (1) pública e uma (1) particular — de uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo, com sete (7) estudantes universitários com deficiência, sendo cinco (5) da instituição privada e dois (2) da universidade pública, duas (2) pessoas entrevistadas tinham deficiência física e cinco (5) visual.

A área de concentração das pesquisas é preponderantemente a Educação (50%), seguida por Educação Especial e Economia Doméstica (25%) cada. Quanto aos anos de publicação, 75% são do ano de 2018 e 25% de 2017. Dados em relação aos programas de pós-graduação e às universidades em que os trabalhos pertenciam apresenta-se na tabela 3.

Quadro 3: Distribuição dos trabalhos por programa de pós-graduação (2023)

Programa	Universidade	Tipo de produção	Ano
Pós-Graduação em Educação Especial	UFSCAR*	Dissertação	2017
Pós-Graduação em Educação	UNOESTE (**)	Dissertação	2018
Pós-Graduação em Economia Doméstica	UFV ***	Dissertação	2018
Pós-Graduação em Educação	PUC -RJ****	Tese	2018

Legenda: (\*) Universidade Federal de São Carlos; (\*\*) Universidade do Oeste Paulista; (\*\*\*) Universidade Federal de Viçosa; (\*\*\*\*) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quanto às regiões de onde derivam os 4 trabalhos, verificou-se que estes concentram-se em sua totalidade na região Sudeste. Quanto ao tipo de instituição em que se desenvolveu a pesquisa, 50% foram desenvolvidas exclusivamente em instituições privadas de educação superior e 50% em instituições privadas e públicas.

Todos os estudos selecionados utilizaram a abordagem qualitativa, e como instrumento de coleta de dados realizaram entrevistas. Para a análise dos dados, 50% dos estudos utilizaram-se da análise de conteúdo, 25% do materialismo histórico dialético e 25% do modelo bioecológico. Todas as pesquisas foram realizadas com estudantes com deficiência matriculados em instituições privadas e públicas de educação superior. Quanto à temática, 75% das pesquisas analisaram a trajetória acadêmica da pessoa com deficiência (MORGADO, 2018; PAPADOULOS, 2018; FERREIRA, 2018) e 25% a resiliência (SANTOS, 2018).

Os trabalhos de Morgado (2017), Papadoulos (2018), Ferreira (2018) e Santos (2018) ressaltam a importância da acessibilidade em todas as suas dimensões: arquitetônica, metodológica, comunicacional, instrumental, programática, atitudinal e digital (SASSAKI, 2009). Morgado (2018) resalta a escassez de fiscalização nas IES relacionadas ao cumprimento da legislação vigente em todas as categorias. A autora ainda destacou a importância de efetivar o atendimento educacional especializado (AEE) nas IES para garantir a permanência bem-sucedida das pessoas com deficiência.

Os trabalhos apontaram, também, que é necessário que as IES desenvolvam uma política institucional de educação inclusiva em todos os ambientes acadêmicos e que envolvam todo o sistema educacional, dessa forma evitando as práticas excludentes ainda presentes nas IES (MORGADO, 2017; PAPADOULOS, 2018; FERREIRA, 2018; SANTOS, 2018). Papadoulos (2018) e Morgado (2017) destacaram

a importância da formação dos professores e do desenvolvimento de metodologias de ensino adequadas às pessoas com deficiência.

Santos (2018) e Ferreira (2018) apontam a capacidade de resiliência das pessoas com deficiência que estão na educação superior, destacando seus esforços para buscar alternativas para a superação dos obstáculos que encontram. Ferreira (2018) destaca a preocupação dos entrevistados com a acessibilidade para além de suas deficiências, demonstrando preocupação com todos e revelando a importância de se colocar no lugar do outro.

Tais pesquisas realizadas, predominantemente, em cidades de grande ou médio porte, em Universidades e Centros Universitários — particulares e privados localizados na região Sudeste — apontam que, apesar dos desafios enfrentados pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2018), avanços significativos foram alcançados ao longo de sua trajetória para que as pessoas com deficiência tivessem o seu direito a educação garantidos em todos os níveis educacionais.

Segundo dados do INEP, com o censo da educação superior houve expansão da IES particulares no Brasil — correspondendo a 87,8% das IES do país, sendo 4,02% de universidades, 14,94% de centros universitários e 81,02% faculdades (INEP, 2023). Os índices das matrículas de pessoas com alguma deficiência nesse segmento, em 2020, correspondiam a 36.584 (0,54%) (INEP, 2022).

Apesar desse cenário de crescimento, estudos em relação à inclusão de pessoas com deficiência nas IES privadas ainda são escassos. Sendo assim, nossa pesquisa se mostra relevante devido a sua abrangência, tanto pelo número de participantes, 195 pessoas com deficiência, quanto pela procedência de diferentes IES e regiões do país.

No entanto, é importante que mais estudos sejam realizados para identificar como as instituições particulares de ensino de todo o país estão recebendo e garantindo a permanência das pessoas com deficiência, com acessibilidade e equidade. Vale destacar, também, a série de desafios a serem enfrentados, principalmente, no que tange à diminuição do estigma social da deficiência, à falta de acessibilidade em todos as duas dimensões, ao despreparo dos professores para atender à diversidade presente na graduação, ao não cumprimento da legislação e à escassez de monitoramento das IES.

### 3. REFERENCIAL TEÓRICO: DISCURSOS SOBRE A DEFICIÊNCIA

A citação abaixo traz um trecho da carta escrita por Paul Hunt (1972) — à época um estudante de sociologia e deficiente físico — ao *The Guardian*, em 20 de setembro de 1972.

isoladas em instituições sem as menores condições, onde suas ideias são ignoradas, onde estão sujeitas ao autoritarismo e, comumente, a cruéis regimes. Proponho a formação de um grupo de pessoas que leve ao Parlamento as ideias das pessoas que, hoje, vivem nessas instituições e das que potencialmente irão substituí-las. Atenciosamente, Paul Hunt (DINIZ, 2007, p. 14).

Naquela carta, Hunt denunciava as condições de vida das pessoas com deficiência física na Inglaterra na década de 70 do século passado. Várias delas responderam à carta e aceitaram a proposta de criar um grupo de pessoas com deficiência. Esse grupo, que demorou 4 anos para ser formado, foi considerado a primeira organização política desse tipo. Eles também foram denominados os precursores e principais idealizadores do movimento social da deficiência.

Neste capítulo, apresentaremos um relato do que aconteceu após a denúncia de Paul Hunt ao jornal inglês e de toda a modificação ocorrida na vida das pessoas com deficiência, não apenas da Inglaterra, mas também em outras partes do mundo. Essa contextualização histórica nos permitirá compreender como a mobilização das pessoas com deficiência, de seus familiares, de profissionais e de pesquisadores da área motivou a mudança de um modelo, até então hegemônico, — o modelo médico — para o modelo social da deficiência. Também será apresentado o alcance desse novo paradigma no Brasil e sua influência nas políticas públicas em relação às pessoas com deficiência, com destaque no campo educacional.

Por meio de um sobrevoo rápido e sucinto, ou seja, a partir de levantamentos de pesquisa, procuramos focalizar, nos contextos analisados pelos autores referenciados na nossa apresentação, as conjunções dos fenômenos sociais, políticos e econômicos implicados na destinação do lugar, dos recursos e do tratamento dispensado a pessoas com deficiência. Buscamos conhecer os discursos fundadores sobre a deficiência, primeiramente apresentando o modelo médico e, em seguida, o modelo social e a influência de ambos no discurso político-jurídico. Conhecer esse processo ajuda a compreender melhor as noções e interesses político-ideológicos associados à atenção e à educação das pessoas com deficiência.

Para a Análise do Discurso (AD), o discurso é a língua fazendo sentido. A AD concebe a linguagem como mediação essencial entre o homem e a realidade social. Tal mediação, que é o discurso, torna admissível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. Assim, o discurso leva em conta o homem na sua história e analisa os processos e as condições de produção da linguagem; analisando a associação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as circunstâncias em que se dá o dizer (ORLANDI, 2015). Nesta perspectiva, para Pêcheux (2012), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia<sup>2</sup>: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido.

Para Orlandi (1993), os discursos fundadores “são aqueles que vão nos inventando um passado inequívoco e empurrando um futuro pela frente e que nos dão a sensação de estarmos dentro de uma história de um mundo conhecido” (p. 12). Os discursos fundadores são enunciados que repercutem e reproduzem efeitos de nossa história em nosso cotidiano e de nossos laços sociais, ou seja, em nossa identidade histórica.

Ainda que os discursos fundadores não sejam exatamente o que encontramos nos documentos históricos, Orlandi (1993) destaca que “o que vale é a versão que ‘ficou’” (p. 12). A partir da certeza do já-dito e de outro, do nunca experimentado, sentidos chegam e se transformam em outros, abrindo um lugar para a especificidade de uma história particular, na sua história plural: as histórias sobre a deficiência em que novos sentidos se fundam em que outros sentidos já se instalaram.

Como aponta Pêcheux, não há ritual sem falhas, por isso, são possíveis a ruptura e a instauração de uma nova ordem de sentidos. Assim, o que distingue o discurso como fundador é que nele se cria uma nova tradição, ele re-significa o que

---

<sup>2</sup> Na década de 1970, em *Aparelhos ideológicos de Estado* (AIE), Althusser afirma que existe uma ideologia geral, da qual seria impossível escapar. Todos as pessoas estão sujeitas a ela e é ela que transforma o indivíduo em sujeito. Para Althusser, a ideologia é a relação imaginária (a imagem que temos das coisas), transformada em práticas guiadas por essa relação. Assim, a ideologia interpela (convoca) o indivíduo, ele se identifica na ideologia e se sujeita a ela. Dessa forma, há um assujeitamento do indivíduo à ideologia e, a partir do momento em que ele é assujeitado, ele passa a falar da posição estabelecida por ela. Pêcheux vai se apropriar do conceito althusseriano para pensar a ideologia em sua relação com a linguagem. Não há sujeito sem linguagem e nem há linguagem sem ideologia. Portanto, não há sujeito sem ideologia. Pêcheux, aponta a questão das contradições existentes dentro dos próprios AIE. A ideologia não é homogênea, mas é constituída de um emaranhado de contradições internas (FREIRE, 2014).

veio antes e estabelece outra memória. Dessa forma, o sentido anterior é desautorizado para se instalar uma nova “tradição” (grifo da autora) de sentidos que produz os outros sentidos nesse lugar (ORLANDI, 1993).

Assim, o processo de instalação do discurso fundador irrompe pelo fato de que não há ritual sem falhas e ele aproveita fragmentos do ritual já instalado — da ideologia já significativa — apoiando-se em retalhos dele para se instalar o novo (ORLANDI, 1993). Um exemplo disso é a carta de Paul Hunt (1972) para o *The Guardian*, que irrompeu os sentidos sobre a deficiência, fazendo surgir outros sentidos sustentados no já-dado e no já-dito.

### **3.1 O MODELO MÉDICO DA DEFICIÊNCIA**

Para entender um fenômeno, é importante observar o momento histórico em que ele está inscrito, pois — como aponta Orlandi (2015) — a história faz o sujeito e cria condições de enunciação específicas. Para a autora, não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. Não há discurso isolado, todo discurso sempre estará em relação com outros discursos. A autora reforça que há um embate entre discursos na sociedade e estes lutam para que prevaleçam os sentidos que os sustentam.

O modelo médico da deficiência foi legitimado pelo saber/poder alcançado pelo discurso médico com a crescente racionalização do mundo, observada a partir do século XVIII. A medicina, naquele período, instaurou-se como verdade absoluta sobre a abordagem do corpo e, conseqüentemente, das deficiências. O recorte apresentado abaixo, mostra como a medicina — em especial a psiquiatria e a teratologia — foram determinantes para a institucionalização e a reabilitação da pessoa com deficiência por mais de dois séculos.

O final do Século das Luzes, século XVIII, trouxe intensas mudanças no cenário mundial. A elevação dos ideais iluministas — expressos, principalmente, nos princípios da Revolução Francesa, na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) e no início da Revolução Industrial — configura um momento histórico que vem afirmar a concepção de que o indivíduo devia tornar-se um sujeito: autônomo, histórico, de direito, psíquico e moral, ou seja, sujeito de suas ações (ENRIQUEZ, 2006; ENRIQUEZ & CARRETEIRO, 2013).

Nesse contexto de mudança trazido pelo século XVIII, houve, também, uma grande mudança no discurso médico. A medicina tornou-se uma prática racional de

cuidados, organizando-se como clínica e como medicina social. Para Birman (1992, p. 78), a “medicina legitimava-se no discurso da ciência para fundar a sua infalibilidade cognitiva (razão) e deriva daí a sua superioridade técnica (vontade) frente aos antigos discursos tradicionais”. Foucault (1977) na obra “O nascimento da Clínica” mostrou que, em menos de um século, o entendimento médico em relação às doenças foi modificado.

A mudança no discurso médico fez com que as doenças se desdobrassem em reagrupamentos e subdivisões, o que levou ao surgimento das especialidades médicas. Diniz (2007, p. 8) aponta que “a concepção de deficiência como uma variação do normal da espécie humana foi uma criação discursiva do século XVIII, e desde então ser deficiente é experimentar um corpo fora da norma”. A nova sociedade burguesa — fundada na mística da liberdade, igualdade e fraternidade, na condição de cidadania plena aos indivíduos — estabeleceu que os homens responsáveis e obedientes às leis serão dignos de liberdade. Por outro lado, o criminoso que, racionalmente, transgride as leis será merecedor de prisão; o miserável, que na atual sociedade é “pleno” de direitos, será digno de trabalho; o deficiente e o louco serão considerados seres incapazes de exercer um ofício e/ou fazer trocas racionais e passarão a ser isentos de responsabilidades civis e, portanto, dignos de assistência e da tutela por parte do Estado. Estabelece-se, assim, uma relação de dominação/subordinação regulamentada, cuja violência foi legitimada com base na competência do tutor versus a incapacidade do tutelado (SILVA FILHO, 2000, AMARANTE, 2003). Como podemos observar nas palavras de Foucault (2018):

O Ocidente, desde a cidade grega, não parou de sonhar em dar poder ao discurso de verdade numa cidade justa, finalmente conferiu um poder incontrolado, em seu aparelho de justiça, à paródia, e à paródia reconhecida como tal do discurso científico. Deixemos então a outros o cuidado de colocar a questão dos efeitos de verdade que podem ser produzidos, no discurso, pelo sujeito que supostamente sabe (p. 13).

A medicina constituiu-se com uma armadura científica sólida que, todavia, encontra-se igualmente imersa nas estruturas sociais, forjando-se no seu discurso uma inédita relação entre o biológico e o político. Dessa forma, o dispositivo biomédico é passível de ser interpretado como uma expressão particular da tecnologia do poder moderno constituída pelo conhecimento científico (FOUCAULT, 2018)

Assim, duas especialidades médicas se destacaram, a saber: a psiquiatria e a teratologia<sup>3</sup>. A psiquiatria surgiu no final do século XVIII, em um contexto histórico em que os ideais burgueses exigiam a superação do antigo regime absolutista. O marco inicial desse novo campo do conhecimento é a nomeação de Philippe Pinel, em 1793, para diretor de Bicêtre<sup>4</sup> (SILVA-FILHO, 2000).

A psiquiatria com Pinel — no final do século XVIII — alçou os loucos<sup>5</sup> e deficientes intelectuais à condição de doentes mentais que mereciam ser escutados e cuidados. O lugar reservado para esses cuidados seriam os antigos hospitais, que seriam reestruturados e passariam a ser chamados de asilos ou hospícios.

No início do século XIX, outros médicos pioneiros como Pinel surgiram em toda a Europa (Tuke na Inglaterra, Chiarrugi na Itália, dentre outros) e tornaram-se os principais autores de um movimento de reformas por meio do qual os doentes mentais e os deficientes intelectuais passariam a receber cuidado médico (REZENDE, 2000; FOUCAULT, 2000). Esse movimento de reforma determinou o hospício como lugar exclusivo para cuidar, operando o tratamento moral, conhecido como uma prática pedagógica por meio da qual a exclusão do espaço social passaria a ser definida como algo terapêutico e indispensável. Acreditava-se que os excessos emocionais, associados a questões sociais, incidiam sobre o corpo propenso à doença mental, desencadeando-a. Assim sendo, a reclusão e a disciplina tornaram-se elementos fundamentais para o tratamento que visava à cura do doente e a sua posterior reinserção na sociedade (REZENDE, 2000).

A primeira escola alienista acreditava que o isolamento era necessário para examinar, conhecer e, posteriormente, intervir. Esquirol — o mais famoso desses alienistas — acreditava nessa exclusão e a justificava como uma necessidade de

---

<sup>3</sup> Etimologia (origem da palavra teratológico). Do grego “teratologia, as” ato de narrar coisas monstruosas ou monstruosidades”. [Medicina]. Relacionado à teratologia, com a ciência que se ocupa do desenvolvimento anormal e das malformações congênitas, daquelas que ocorrem no embrião ou no feto. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/teratologico/>. Acesso em: 27/07/2023.

<sup>4</sup> Bicêtre, hospital francês situado em Le Kremlin-Bicêtre nos subúrbios de Paris, foi originalmente planejado como hospital militar e a construção começou em 1634. Em 1823, era chamado de *Hospice de la Vieillesse Hommes*. Em 1793, Philippe Pinel foi nomeado seu diretor e permaneceu no cargo até 1795. Bicêtre foi o palco inicial da grande Reforma Psiquiátrica que se iniciou com Pinel.

<sup>5</sup> A deficiência psicossocial — também chamada “deficiência psiquiátrica” ou “deficiência por saúde mental” — foi incluída no rol de deficiências pela Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, adotada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) em 13/12/06 (SASSAKI, 2010).

segurança para o enfermo, para sua família e para a ordem pública, sendo esse isolamento mais urgente para os pobres (SILVA FILHO, 2000; DESVIAT, 2008).

Se no início do século XIX os doentes mentais passaram a ser tutelados pela medicina — mais especificamente pela psiquiatria — os deficientes físicos ainda teriam quase um século para cair nas graças dela.

Em 25 de dezembro de 1878, um homem chamado *Alfred Claessen*, diretor de um circo, solicitou ao Chefe de Política de Paris a autorização para exhibir em um pequeno circo:

Uma moça-macaco (*microcephalus*) da Albânia. Segundo ele argumenta “este fenômeno vivo não representa nada de repulsivo para os expectadores. Ela vai ser apresentada ao público em local conveniente, e de maneira que não ofenda os bons costumes” (COURTINE, 2011, p. 253).

Pedidos parecidos se sucederam nos anos seguintes em Paris, Londres e outras cidades europeias e também norte-americanas. Diversas exposições foram realizadas nos anos seguintes e por elas passaram, tais como os meninos-fenômenos, o homem-elefante, o general Tom Polegar, a criança sem braço, entre tantos outros, que eram expostos em feiras livres e circos, onde as famílias se acotovelavam para assistir ao espetáculo (COURTINE, 2011).

Courtine (2011) destaca que a exposição do “anormal” (grifos do autor) foi o elemento central de uma série de dispositivos que fizeram da exibição das diferenças apresentadas pelo corpo humano monstruosidades que formavam o suporte essencial desses espetáculos. Essas pessoas não eram identificadas pelo seu sexo, idade, raça ou deficiência, eram entendidas apenas como seres vivos de valor negativo.

A exibição do anormal tinha por propósito a propagação de uma norma corporal. O monstro é a exceção que confirma a regra. A estranheza anatômica, o atraso no desenvolvimento mental, a aparência grosseira são os elementos que se contrapõem à normalidade do corpo. Durante praticamente um século —1840 a 1940 aproximadamente — acontece o apogeu, o declínio e o fim da exibição do anormal. Em contraponto, é o mesmo período que se conhece a invenção e a formação de uma teratologia científica (COURTINE, 2011).

No século XIX, *Isidore Geoffroy Saint-Hilaire*, com a teratologia, retirou os deficientes físicos, os anões e as pessoas que apresentavam alguma estranheza anatômica da condição de monstros expostos e explorados pelos *freak shows* da

Europa e América e elevou-os à condição de humanos. *Saint- Hilaire* descobriu o “embrião sobre o monstro: este outro não é senão um organismo cujo desenvolvimento foi interrompido” (p. 289). Assim, no século XIX, os loucos e deficientes intelectuais estão nos hospícios, usados para pesquisar e ensinar a razão, e o deficiente físico está na redoma do embriologista, usado para se pesquisar e ensinar a norma (COURTINE, 2011).

Nesta mesma perspectiva, a teratologia científica, baseada nos progressos da embriologia e da anatomia comparada, põe fim à concepção da monstruosidade como manifestação diabólica ou divina, aberração curiosa, produto dos delírios femininos ou fruto de relações incestuosas entre o homem e o animal.

A teratologia consistiu um avanço crucial no conhecimento do ser vivo, pelo fato de ter mostrado pertencerem à espécie humana certas formas de vida que pareciam manifestar diante dela a mais irredutível alteridade. Sua lição é clara e simples: o corpo monstruoso é um corpo humano (COURTINE, 2011, p. 294, 295)

Por terem sido alçados pela ciência à condição de humanos, as leis que regiam a vida dos monstros passaram a sofrer mudanças durante todo o século XIX. Os monstros, até então, eram considerados “fora da lei” e, por isso, viviam em um universo de exclusão radical e de crueldades arcaicas, legitimadas pela lei. Com a validade do infanticídio teratológico “não pode ser cometido homicídio nem sobre um morto, nem sobre um monstro” (p. 295). Como podemos observar na fala do jurista francês: “todo ser que sai do seio de uma mulher é humano; pode não ter personalidade civil, mas este fato não resulta de sua deformidade; pois esta não é senão a consequência de sua viabilidade e de sua incapacidade” (COURTINE, 2011, p. 296). Portanto, como a psiquiatria recebeu a tutela dos doentes mentais e deficientes intelectuais no século XVIII, a teratologia e a medicina legal passaram a tutelar o antigo monstro agora elevado à condição de humano.

Dessa forma, a associação admissível entre a identificação da loucura e a objetificação da deficiência resultará em uma relação das condições do seu nascimento ou da sua individualização epistemológica, à luz de uma economia de poder-saber distintamente moderna. Uma economia da qual arraiga toda uma parafernália de práticas heterogêneas e de separação em que a doença é distinguida da saúde; a loucura, da sanidade; a deficiência, da normalidade e a ociosidade, da incapacidade, etc. (FOUCAULT, 2018).

Outro fator que viria a impactar a vida dos deficientes foi o desenvolvimento do estudo sobre o eugenismo, na América e na Europa, do final do século XIX até os anos de 1940. *Francis Galton*, seu fundador, vê no eugenismo o controle dos fatores que podem fazer proliferar os desejáveis e descartar os indesejáveis. Médicos, biólogos e antropólogos neomalthusianos passaram a criticar a preocupação sentimental pelos fracos e a assistência médica injustamente prestada a eles, como podemos observar na fala de *Charles Richet* “o vício da nossa civilização é ter ignorado e até combatido a ‘lei sagrada’ da desigualdade entre os indivíduos e da luta pela vida que prevalece no estado da natureza” (COURTINE, 2011, p. 308).

Assim, do início do século XX até os anos de 1940, são promulgadas — em alguns estados dos Estados Unidos da América (EUA), no Canadá, na Alemanha, na Suíça e na Dinamarca — leis que antecipam a esterilização dos disgênicos. Contudo, a partir dos anos de 1930, o eugenismo irá recuar nesses países, mas se mantém forte na Alemanha. Na Alemanha, em 1933, uma lei prevê a esterilização de quem “se pode presumir, com grande probabilidade, que sua prole vai sofrer de graves defeitos hereditários, quer físicos, quer intelectuais” (p. 310). Estima-se que, a partir de 1934, cerca de 400 mil cidadãos alemães tenham sofrido a aplicação dessa lei, entre eles os criminosos, loucos e fracos de espírito, os enfermos, os disformes (COURTINE, 2011).

Psiquiatria e teratologia associaram, por séculos, a deficiência (mental, intelectual, física ou sensorial) à condição de doença e, conseqüentemente, à incapacidade e à tutela. Isso reflete ainda atualmente, conseqüência do destino social e do tratamento ético dedicados a essas pessoas. O olhar da medicina em relação à pessoa com deficiência veio a mudar no século XX. Para os deficientes físicos, a Primeira Guerra Mundial foi um marco, pois o retorno dos amputados — considerados heróis de guerra — fez com que a preocupação médica se voltasse à reabilitação. A Segunda Grande Guerra trouxe alteração para a vida das pessoas com deficiência mental e intelectual, pois os hospícios passaram a ser comparados aos campos de concentração nazista e o tratamento dispensado a esses indivíduos passou a ser realizado em serviços abertos de base territorial, também voltados à reabilitação.

Como aponta Martins (2017 s/p):

As pessoas com deficiência foram historicamente submetidas às construções modernas que as definiram como menos pessoas – porque viventes em corpos patológicos, disfuncionais e anormais. Em conseqüência, foram

confrontadas com um apagamento sistemático das suas vozes e das suas reflexividades em favor dos discursos da biomedicina ou da autoridade dos profissionais da reabilitação. É contra a naturalização da inferioridade e contra a trivialização do silenciamento que haveriam de emergir lutas sociais em nome da deficiência.

No século XX, esse domínio do discurso da medicina sobre a deficiência ficou conhecido como modelo biomédico da deficiência. De acordo com Maior (2017), o modelo biomédico entende a deficiência como consequência de uma doença ou acidente e essa condição, portanto, demanda tratamento para a habilitação ou a reabilitação do máximo de capacidades, aproximando-se da cura e da normalidade. Esse paradigma tem como foco as limitações funcionais que se encontram na pessoa, desconsiderando as condições do contexto social. Courtine (2011) destaca que o século XX foi um momento de alargamento sem limite da busca da normalização dos corpos e da eliminação das diferenças.

A evolução do saber médico durante o século XX fez com que se ampliasse o poder sobre o corpo deficiente, com o entendimento de que um corpo com impedimento deve ser objeto de intervenção. No modelo biomédico, os impedimentos são classificados e as lesões e as doenças são vistas como desvantagens naturais e indesejadas. Inúmeras práticas de reabilitação ou curativas foram criadas no intuito de reverter ou atenuar os sinais da anormalidade. Quanto mais próximo à cultura da normalidade, maior o sucesso da medicalização dos impedimentos (DINIZ, BARBOSA e SANTOS, 2009).

As críticas ao modelo biomédico não significam atribuir valor indevido aos avanços da medicina. Estes garantem uma melhora na condição de vidas das pessoas com deficiência de qualquer tipo, considerando que elas sentem dor, adoecem ou, em alguns casos, até mesmo necessitam de cuidados permanentes. Assim, o acesso aos bens e serviços biomédicos são respostas às necessidades de saúde, que se configuram em direitos universais (DINIZ, BARBOSA E SANTOS, 2009).

De acordo com Sasaki (2003), o modelo biomédico da deficiência foi responsável, em parte, pela resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudar suas estruturas e atitudes em relação às pessoas com deficiência. Dessa forma ecoou, durante todo o século XX, a inexistência de políticas públicas destinadas às pessoas com deficiência. O modelo biomédico corresponde ao paradigma da integração da pessoa com deficiência à sociedade, situação na qual os esforços de

participação são desenvolvidos pela pessoa e sua família, sem que haja mudanças da sociedade (MAIOR, 2017).

Se, nos séculos XVIII e XIX, o discurso biomédico tirou os deficientes (mentais, intelectuais, físicos e sensoriais) da narrativa religiosa do pecado ou da ira divina (COURTINE, 2011; FOUCAULT, 2000), hoje é a autoridade biomédica que se vê contestada pelo modelo social da deficiência (DINIZ, 2007).

Nesta mesma direção, Orlandi (2012) ressalta que, para a AD, o discurso está na relação da língua com a ideologia, produzindo o sujeito e os sentidos. Não nascemos “normais” ou “anormais”, como também não nascemos preconceituosos, racistas, sexistas ou capacitistas. Nós temos aprendido a pensar da forma que pensamos porque praticamos pensar de determinada forma durante nossa vida. O discurso de poder/conhecimento da medicina para as políticas voltadas para os deficientes asseverava — e seus ecos ainda ressoam na atualidade — que a experiência de segregação, o desemprego, a baixa escolaridade e as demais variações da opressão eram determinadas pela inabilidade do corpo lesado para o trabalho produtivo (DINIZ, 2007).

De acordo com Diniz, Barbosa e Santos (2009), a partir da consolidação dos estudos sobre a deficiência, na década de 1960, ascenderam-se o movimento de reivindicação de direitos e a luta das pessoas com deficiência para se tornarem as protagonistas em suas vidas. A partir de então começou a florescer o modelo social da deficiência em contraposição ao modelo meramente médico e biológico.

O discurso do modelo médico, por mais de dois séculos, apresentou-se como verdade absoluta e se perpetuou na memória. Naquela época, o poder do tutor médico prevalecia sobre o tutelado — pessoa com deficiência — sendo sua existência capturada por uma instância dita “superior” que passou a definir todos os sentidos de sua vida e da liberdade de ir e vir, inclusive assumindo seus direitos civis.

Todavia, houve um momento de ruptura em que esse modelo médico foi desautorizado e um outro sentido se apresentou: o modelo social da deficiência. A seguir, trataremos as motivações dessa mudança e os novos paradigmas estabelecidos.

### 3.2 MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA

A seguir, apresentaremos brevemente como surgiu o movimento social da deficiência em contraposição ao modelo médico da deficiência. Nesta discussão destacaremos os desdobramentos da carta enviada por Hunt ao jornal inglês e as diversas reações e respostas à sua proposta de formação de um grupo de deficientes. A partir da idealização desse grupo, foi possível denunciar a situação de opressão e segregação na qual viviam as pessoas com deficiência, não apenas na Inglaterra, mas em todo o mundo, dando início ao que hoje chamamos movimento social da deficiência.

Desse movimento de reivindicação e denúncia, surge o movimento social da deficiência que passou a subsidiar politicamente a luta dos movimentos sociais das pessoas com deficiência, inicialmente no contexto europeu e depois no Brasil e em outras partes do mundo.

Quatro anos após a carta enviada por Hunt, em 1976, surgiu a primeira organização política desse tipo: a Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação (Upias). Das pessoas que responderam a Hunt, duas — *Paul Abberley* e *Vic Finkelstein*, também sociólogos e deficientes — compuseram o grupo que originou a Upias. Logo eles se tornariam os precursores e idealizadores do movimento que levou ao modelo social da deficiência (DINIZ, 2007).

De acordo com Diniz (2007), a originalidade da Upias está no fato de ela ser a primeira organização política sobre deficiência formada e gerenciada por deficientes. A formação da Upias demorou 4 anos, período em que os membros da primeira formação se comunicavam de maneira secreta, pois era comum que as pessoas com deficiência física fossem institucionalizadas e vigiadas. “A Upias surgiu exatamente dessa incomunicabilidade entre os deficientes, o que torna seu processo de formação ainda mais espetacular” (p. 15).

Desde sua criação, a UPIAS apresentou uma resistência política e intelectual ao modelo médico da deficiência. Diferente do modelo médico que entendia a deficiência como um problema individual, uma tragédia pessoal, a Upias defendia que a deficiência fosse entendida como uma questão eminentemente social. O marco teórico do grupo de sociólogos que criaram a Upias — considerados os da primeira geração do modelo social — foi o Materialismo Histórico, em que formularam a tese política de que a discriminação pela deficiência era uma forma de opressão social

igual à sofrida por outros grupos minoritários, como as mulheres e os negros (DINIZ, 2007).

Diniz (2007) aponta que, entre as narrativas sobre a desigualdade que se expressam no corpo, os estudos sobre deficiência foram os que mais demoraram a surgir no campo das ciências humanas e sociais e, por isso, os teóricos da Upias provocaram “uma redefinição do significado de habitar um corpo que havia sido considerado, por muito tempo, anormal” (p. 9). Os estudos sobre a deficiência, do mesmo modo como outras formas de opressão pelo corpo, evidenciaram uma das ideologias mais impiedosas de nossa vida social: a que humilha e segrega o corpo deficiente.

A ênfase inicial do modelo social da deficiência, que de início estava focado nas limitações físicas, foi imediatamente superada e, com isso, abriu-se grande debate sobre as limitações do vocabulário usado para apresentar a deficiência. O interesse era frisar que não havia, fundamentalmente, relação direta entre lesão e deficiência, retirando o debate da discussão apenas sobre a saúde e o domínio da medicina e levando-o para o campo da organização social e política.

Lesão seria uma característica corporal, como seria o sexo ou a cor da pele, ao passo que deficiência seria o resultado da opressão e da discriminação sofrida pelas pessoas em razão de uma sociedade que se organiza de uma maneira que não permite incluí-las na vida cotidiana. É possível uma pessoa ter lesões e não experimentar a deficiência, dependendo de quanto a sociedade esteja ajustada para incorporar a diversidade (MEDEIROS E DINIZ, 2004, p. 8).

A concepção de deficiência apresentada pelo modelo social frisa que as pesquisas e políticas públicas direcionadas à deficiência não deveriam se concentrar unicamente nos aspectos corporais dos indivíduos para identificar a deficiência. Da mesma forma, ao separar a deficiência da lesão, o modelo social destaca que — a despeito da diversidade das lesões (sensoriais, físicas, mentais e intelectuais) — há um fator que une as diferentes comunidades de deficientes em torno de um projeto político único: a experiência da exclusão (MEDEIROS E DINIZ, 2004).

Em meados da década de 90, o materialismo histórico e a crítica ao capitalismo foram considerados insuficientes para explicar os desafios impostos pela deficiência, mas o modelo social se manteve hegemônico. Considerados a segunda geração dos estudos sobre a deficiência, as abordagens feministas e culturalista trouxeram novas

narrativas sobre os sentidos das deficiências em culturas que buscam a normalidade (DINIZ, BARBOSA E SANTOS, 2009).

Para o modelo social, os impedimentos passaram a ser descritos como atributos corporais neutros e a deficiência passou a resumir a opressão e a discriminação sofrida pelas pessoas com impedimentos em ambientes com barreiras. Ao não aceitar que a deficiência fosse reduzida aos impedimentos, o modelo social ofereceu novos instrumentos para a transformação social e a garantia de direitos. Não era a natureza quem oprimia, mas a cultura da normalidade que apresentava alguns corpos como indesejáveis (DINIZ, BARBOSA E SANTOS, 2009).

Os estudos feministas disseminaram um argumento com profundas implicações para as políticas públicas: toda criança nasce de uma mãe e em uma família, assim, a experiência da deficiência é uma experiência familiar com recorte de gênero. Os estudos feministas defenderam que para alguns tipos de deficiência — principalmente as deficiências mentais e intelectuais severas — não basta retirar as barreiras da sociedade para que a pessoa alcance a autonomia, pois ela possivelmente nunca chegará ao nível de autonomia total, demandando a atenção das políticas públicas. Assim, esses estudos demonstraram a importância de pensar a interdependência nos cuidados da pessoa com deficiência, seja congênita ou a adquirida, como na velhice. Para que esses cuidados aconteçam, são necessários arranjos familiares voltados ao cuidado da pessoa com deficiência. Dessa forma, em decorrência da divisão sexual do trabalho, as cuidadoras são principalmente mulheres. Consequentemente, a deficiência, quando percebida como um fenômeno familiar, possui um viés de gênero (DINIZ, 2007; DINIZ, BARBOSA E SANTOS, 2009).

A mudança do entendimento da deficiência do modelo biomédico para o modelo social da deficiência foi motivo de um extenso debate junto à Organização Mundial da Saúde (OMS). Por mais de 30 anos, a OMS reconheceu exclusivamente o modelo biomédico da deficiência e, portanto, ele constituiu o único discurso possível, centrado na cura ou na reabilitação dos impedimentos corporais, para as políticas públicas dos países vinculados à entidade. Atualmente, a OMS considera duas classificações para a descrição das condições de saúde dos indivíduos: a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, que corresponde à décima primeira revisão da Classificação Internacional de Doenças (CID-11), e a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Aprovada em 2001, a CIF antecipou dois desafios políticos da definição

de deficiência proposta pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) (ONU): o primeiro é de como descrever o fenômeno da deficiência e o segundo estabelecer critérios para mensurar as barreiras e a restrição de participação social (DINIZ, 2007).

A revisão da CIF, realizada em 2001, incorporou as principais críticas feitas pelo modelo social. Pela nova definição, deficiência é um conceito guarda-chuva que engloba o corpo com impedimentos, limitações de atividades ou restrições de participação. Em conformidade à CIF e em decorrência das discussões internacionais entre os modelos biomédico e social, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU) propôs o conceito de deficiência que reconhece a experiência da opressão sofrida pelas pessoas com impedimentos (DINIZ, BARBOSA E SANTOS, 2009).

De acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2007, p. 16).

Assim, a definição de deficiência proposto pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência não desconhece as particularidades corporais (física, mental, intelectual e sensorial), mas estabelece que é pela interação entre o corpo com impedimentos frente as barreiras sociais que se restringe a participação plena e efetiva das pessoas. Como aponta Maior (2017), acima de tudo, as pessoas com deficiência são sujeitos de direitos, com autonomia e independência para fazer suas escolhas, contando com os suportes sociais que se fizeram necessários.

A seguir mostraremos como as mudanças ocorridas no mundo a partir da década de 60 em relação às pessoas com deficiência influenciaram o cenário brasileiro e modificaram de forma significativa a vida dessas pessoas nos últimos 40 anos.

### 3.3 O MOVIMENTO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

A gente não quer só comida  
A gente quer comida, diversão e arte  
A gente não quer só comida  
A gente quer saída para qualquer parte (ANTUNES, FROMER E BRITTO, 1987).

A escolha de um trecho da música Comida, da banda Titãs, como epígrafe desta seção é significativa por mostrar que o ser humano tem desejos que ultrapassam as necessidades básicas para se sentir completo. Assim, analisando a longa trajetória das pessoas com deficiência no Brasil — do período em que eram relegadas à invisibilidade vivendo apenas de medidas caritativas e assistencialista, isoladas dos espaços sociais e, até mesmo da família, pelo confinamento em instituições asilares — os anseios descritos na letra da música vem ao encontro de suas necessidades. O alcance da autonomia, da convivência social e da organização em movimentos sociais oportunizaram às pessoas com deficiências vencerem a discriminação, a desvalorização e a falta de atenção governamental, aproximando-se de uma vida mais completa.

No Império, já existiam iniciativas pública e privada de assistência a pessoas com deficiência no Brasil. Contudo, tais iniciativas fizeram parte de uma narrativa na qual as pessoas com deficiência ainda não tinham autonomia para decidir o que fazer da própria vida. Eram instituições criadas para receber as pessoas com deficiência, mas que eram geridas por pessoas que não eram deficientes. Apesar disso, pode-se entender que foi um período de mobilização para as pessoas com deficiência da necessidade de organização de movimentos sociais dispostos a lutarem por seus direitos civis e por autonomia, dentre os quais se destaca a capacidade de decidirem sobre a própria vida (MAIOR, 2017).

Até então, no Brasil, as escolas e os centros de reabilitação, apesar de representarem um avanço no atendimento às pessoas com deficiência, eram idealizados a partir de um modelo médico da deficiência, em uma visão exclusivamente clínica e patológica. Naquelas instituições, a visão era de que a deficiência era a causa primordial da desigualdade e das desvantagens vivenciadas pelas pessoas, ignorando, assim, o papel das estruturas sociais na exclusão e segregação dos indivíduos (DINIZ, 2007).

A partir da década de 50, do século XX, é possível observar o aparecimento de organizações criadas e geridas por pessoas com deficiência. O intuito inicial dessas

iniciativas — voltadas a cegos, surdos e deficientes físicos — é a solidariedade e a convivência, não havendo um objetivo político definido. Tais organizações tinham pequena abrangência, raramente ia além do bairro ou do município, grande parte não tinha sede própria, estatuto ou qualquer outro elemento formal. Contudo, tais organizações compuseram as primeiras iniciativas de cunho político que surgiriam no Brasil, sobretudo durante a década de 1970 (LANNA JÚNIOR, 2010).

As pessoas com deficiência visual, a partir da década de 1950, do século XX, no Rio de Janeiro, iniciam um novo modelo de organização: o modelo associativista. Tais associações tinham o interesse meramente econômico, os associados eram vendedores ambulantes e artesãos que buscavam no associativismo formas para a organização de suas lutas e melhoria de sua posição no espaço social (LANNA JÚNIOR, 2010).

Foi uma época em que houve um crescimento na impressão de livros em braile, com a instalação da imprensa braile na Fundação para o Livro do Cego no Brasil, criada em 1946 — atualmente denominada Fundação Dorina Nowill para Cegos. Em 1950, um fato de destaque foi a autorização, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), de matrículas de estudantes cegos nas Faculdades de Filosofia (LANNA JÚNIOR, 2010).

Novas organizações associativistas surgem no país na década de 60. Contudo, diferenciam-se das primeiras, pois defendiam interesses mais amplos para as pessoas com deficiência visual, tais como: educação, profissionalização, cultura e lazer. Essas iniciativas promoveram o debate contra a Campanha Nacional de Educação dos Cegos, além do combate ao internamento de cegos em instituições, pois tais práticas eram consideradas fator de exclusão e de reforço à discriminação (LANNA JÚNIOR, 2010).

As organizações associativistas se expandiram com o intuito de organizarem um movimento em todo o Brasil e, assim, estabelecer um canal para o diálogo entre as entidades locais, o governo e as instituições da sociedade civil para representar a coletividade cega brasileira e lutar em defesa de suas necessidades fundamentais. A primeira entidade nacional foi o Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos (CBEC), fundado no Rio de Janeiro, em 1954, filiado ao Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos. O Conselho Mundial para o Bem-estar dos Cegos transformou-se na União Mundial dos Cegos (*World Blind Union*). Atualmente é a principal organização de cegos no mundo. A União Mundial dos Cegos foi criada em 1984

quando o Conselho Mundial e a Federação Internacional dos Cegos se fundiram no novo órgão (LANNA JÚNIOR, 2010).

De 1880 a 1960, a língua de sinais foi proibida no Brasil. O país seguiu a orientação feita no Congresso Internacional de Professores Surdos, em Milão, que recomendou o método oral para a educação de surdos. Vários países, inclusive o Brasil, proibiram a língua de sinais oficialmente alegando que tal método destruía a habilidade de oralização dos surdos, tendo como consequência a negação da cultura e da identidade surdas. Tal proibição gerou o que alguns estudiosos contemporâneos chamam de “ouvintismo” (grifo do autor) “que seria o conjunto de representações dos ouvintes a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte” (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 33). O oralismo é um exemplo clássico e bem documentado de ação orientada pela ideologia da normalização, proposta pelo modelo médico da deficiência.

No Brasil, o movimento dos surdos iniciou no final da década de 30, do século XX, quando um grupo de ex-alunos do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) criou a Associação Brasileira de Surdos-Mudos no Rio de Janeiro. Futuramente foram sendo criadas as Associações de Surdos-Mudos em São Paulo, 1954, e em Belo Horizonte, 1956. Tais movimentos surgiram como uma forma de resistência às práticas ouvintistas. Naquelas associações, os surdos faziam uso da língua de sinais (LANNA JÚNIOR, 2010).

Em 1951, foi criada a Federação Mundial de Surdos (*World Federation of the Deaf – WFD*), com sede na Finlândia. A WFD teve influência crucial nas recomendações da UNESCO, em 1984, no reconhecimento formal da língua de sinais como língua natural das pessoas surdas (LANNA JÚNIOR, 2010).

Os deficientes físicos também criaram associações voltadas à sobrevivência e à prática do esporte adaptado. Como as associações dos cegos e surdos, elas não tinham objetivos políticos definidos, mas permitiram que as pessoas com deficiência física começassem a discutir os seus problemas comuns. São exemplos dessas organizações: a Associação Brasileira de Deficientes Físicos (Abradef), do Rio de Janeiro, o Clube dos Paraplégicos de São Paulo, a Fraternidade Cristã de Doentes e Deficientes (FCDD) — atualmente Fraternidade Cristã de Pessoas com deficiência do Brasil (FCD-BR), presente em várias cidades do Brasil —, entre outras. Tais associações tinham como intuito inicial viabilizar formas de obter recursos financeiros para a sobrevivência de seus associados. Tais recursos permitiam que as pessoas

com deficiência física se deslocassem para vender balas e outras mercadorias de pequeno valor (LANNA JÚNIOR, 2010).

Ao final dos anos 1970, no Brasil, cresceu a consciência que resultaria no movimento político das pessoas com deficiência. Naquele período, o país vivia o momento da redemocratização e isso criou um contexto notadamente fértil, em termos de demandas sociais e para uma ampla participação política. Antes silenciados e perseguidos, os movimentos sociais — de trabalhadores, negros, mulheres, pessoas com deficiência e outros — ressurgiram como forças políticas, saíram do anonimato e, na esteira da abertura política, reuniram esforços, formaram novas organizações, articularam-se nacionalmente, criaram estratégias de luta para reivindicar igualdade de oportunidades e garantias de direitos (LANNA JÚNIOR, 2010).

Outro fator propulsor do movimento político das pessoas com deficiência do Brasil foi a ONU ter proclamado o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), sob o tema “Participação Plena e Igualdade”. No Brasil, a AIPD possibilitou que as pessoas com deficiência fizessem parte das discussões sobre as políticas públicas voltadas a elas (SILVA, 1987; LANNA JÚNIOR, 2010).

De acordo com Maior (2017), a década de 80 pode ser considerada a “fase heroica” do movimento das pessoas com deficiência. Impulsionadas pela AIPD e pela redemocratização do país, surgiram, no cenário nacional, iniciativas para a criação do movimento da Coalizão Pró-Federação Nacional. Assim, após três encontros nacionais, realizados entre 1980 e 1983, o movimento buscou elaborar uma agenda única de reivindicações e estratégias de luta, bem como fundar a Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes. Futuramente, houve um rearranjo político no qual a federação única foi substituída por federações nacionais por tipo de deficiência (LANNA JÚNIOR, 2010).

Maior (2017) destaca que, após o início na década de 80, ocasião da formação das primeiras federações nacionais de pessoas com deficiência, houve a participação desses órgãos na elaboração das políticas públicas específicas para esse fim. Como destaque, temos a Constituição Federal (1988), um marco das conquistas das pessoas com deficiência. Após sua mobilização, não foi permitida uma cidadania apartada para as pessoas com deficiência, mas sim estabelecida a inserção dos seus direitos em seus diversos capítulos, conforme desejo dos ativistas do movimento.

Em 2006, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência — pelo Brasil, posteriormente, ratificada pela elaboração do Decreto n. 6.949/09 — permitiu

garantir a participação direta e efetiva das pessoas com deficiência. Maior (2017) destaca que a legitimação desse decreto não foi obra do acaso, mas sim fruto de mais de 20 anos de fortalecimento deste grupo populacional, que passou a exigir direitos civis, políticos, sociais e econômicos. No Brasil, o tratado foi incorporado à legislação com marco constitucional e, dessa forma, suas determinações impulsionaram a mudança conceitual da deficiência e da terminologia para pessoas com deficiência (BRASIL, 2009). Por fim, também foi promulgada a Lei 13.146, denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

Assim, observamos que, nos últimos 70 anos, a população de pessoas com deficiência saiu da total invisibilidade e da segregação para o protagonismo nas transformações sociais e políticas que afetam diretamente suas vidas. Ao observar a história do movimento das pessoas com deficiência no Brasil, é importante destacar que, ao contrário de outros grupos sociais aparentemente homogêneos e com necessidades comuns, as pessoas com deficiência têm na própria diversidade uma de suas mais marcantes características. Além disso passaram por mudanças em suas vidas oriundas de forte mobilização política o que, conseqüentemente elevou à conquista de direitos.

Assim, a partir de todo esses movimentos de lutas sociais por mudança, as pessoas com deficiência mostraram que não queriam receber apenas a assistência tutelada do governo, “só comida”, mas sim fazer parte da vida cotidiana, estudar, trabalhar, divertir-se, como todos os cidadãos, “quer comida, diversão e arte e saída para qualquer parte”. A seguir, vamos apresentar a repercussão dessas mudanças na educação especial brasileira e, principalmente, como ela caminhou de um sistema excludente e segregado para um sistema que busca a inclusão.

### **3.4 O DISCURSO JURÍDICO: A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL — Apontamentos da História Cronológica**

A partir das discussões acima, em que apresentamos o modelo médico da deficiência e o surgimento do modelo social da deficiência, buscaremos, agora, mostrar como esses dois modelos influenciaram os sentidos da educação especial brasileira. Num primeiro momento, ela se filiou às ideologias presentes no modelo biomédico, pautado, inicialmente, pela segregação e depois pelo movimento da integração. Posteriormente, esses dois movimentos foram superados pelos ideais

inclusivos, propostos pelo modelo social da deficiência, que desautorizou o sentido anterior e interviu no discurso já-dado, no já-dito.

No Brasil, a Educação Especial, tradicionalmente, configurou-se como um sistema paralelo e segregado de ensino, tratado como um problema médico (GLAT & BLANCO, 2009). No período imperial, Dom Pedro II, em 1854, fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o imperial Instituto dos Meninos Cegos, futuramente denominado Instituto Benjamin Constant (IBC), nome mantido até os dias atuais. Na sequência, no ano de 1857, foi criado, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, futuro Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), permanecendo até o presente. Naquele período, não havia preocupação com a aprendizagem e os cegos e surdos que tinham acesso àquele tipo de serviço, em alguns casos, necessitavam de ficar em regime de internato e isso os afastava do convívio familiar (ORRÚ, 2014; FIGUEIRA, 2017).

Mendes (2006) e Júnior (2001) destacaram que, apesar de algumas experiências incipientes como as citadas acima, ao longo dos séculos, o tratamento dispensado às pessoas com deficiência foi meramente custodial e institucionalizante em asilos e manicômios. Toda essa segregação era justificada pela crença de que as pessoas diferentes — que desviavam da norma — necessitavam de ficar separadas da sociedade para que fossem cuidadas e protegidas. Esse cenário começou a se alterar após a Segunda Guerra Mundial, quando países da Europa e da América do Norte (EUA e Canadá) começaram a denunciar as instituições totais — asilos e manicômios — que se assemelhavam aos campos de concentração nazistas. No Brasil, a internação de deficientes, principalmente mentais e intelectuais, em manicômios persistiu até o final da década de 70 quando o movimento brasileiro da Reforma Psiquiátrica denunciou os maus tratos sofridos nos manicômios do país (MENDES, 2006, LEONARDO, 2008).

Logo após a Segunda Guerra, devido ao impacto causado no mundo e no interior do capitalismo, as Nações Unidas, em 1948, elaboraram a Declaração Universal dos Direitos do Homem, considerada um marco histórico para os direitos humanos. O documento foi elaborado por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo. Pela primeira vez, um documento, estabelece a proteção universal dos direitos humanos e, entre eles, fica assegurado o direito de todas as pessoas à educação (ORRÚ, 2014).

No Brasil, em 1954, foi fundada a primeira Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), configurando-se uma opção de ensino especial e alternativa à escola regular (ORRÚ, 2014). A segregação estava presente naquela proposta, pois se pautava na máxima de que os deficientes iriam se desenvolver melhor se ensinados em ambientes separados. A educação especial, naquelas instituições, consolidou-se a partir de um modelo médico ou clínico. A avaliação e a identificação das deficiências eram sistematizadas com ajuda de exames médicos e psicológicos com destaque para os testes projetivos e de inteligência, mantendo uma rígida classificação etiológica. O trabalho na referida instituição era estruturado com base em um conjunto de terapias individuais (médicas, fonoaudiológicas, psicológicas, fisioterapia, entre outras) coordenadas por especialistas. Pouca evidência era dada à atividade acadêmica, a qual ocupava apenas uma pequena fração do horário dos alunos (MENDES, 2006; GLAT & BLANCO, 2009).

Ainda na década de 50, o governo federal começou a elaborar campanhas específicas para as pessoas com deficiência, contando com uma área extensa em legislações e eventos. Como marco inicial, destaca-se a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), em 1957. Logo em seguida, duas outras campanhas foram lançadas: a Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC) e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), as duas últimas em 1960. Tais campanhas foram promovidas pelo gabinete do Ministro da Educação (FIGUEIRA, 2017).

Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024, dedicou um capítulo sobre educação para pessoas com deficiência. A LDB/61 destacou o direito desses indivíduos — naquele período denominados “excepcionais” — à educação preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. No âmbito constitucional, a Emenda nº 1 à Constituição de 1967 fez uma vaga referência à “educação dos excepcionais”, como primeira menção à educação da pessoa com deficiência (LEITE *et al.*, 2018).

Já na década de 70, a Lei nº 5.692/71 altera a LDB de 1961, ao definir tratamento especial para alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. Contudo, a LDB não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais (LEITE, *et al.*, 2016).

E, em 1973, é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Já no final da década, no ano de 1978, foi promulgada a Emenda n. 12 à Constituição de 1967 estabelecendo que: “É assegurado aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante: I- educação especial e gratuita” (ORRÚ, 2014; LEITE et al, 2018).

No âmbito internacional, a ONU, em 1971, em Assembleia Geral, aprovou uma resolução a respeito das pessoas deficientes: a Declaração dos Direitos das Pessoas com Retardo Mental. No ano de 1975, aprovou a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes. Um ano depois, em 1976, foi aprovada a Resolução nº 31/123, proclamando o ano de 1981 como o AIPD (SILVA, 1987).

Durante a década de 70, no Brasil, a perspectiva das ações era integrar os alunos com deficiência que conseguissem acompanhar o ritmo da escola regular. Os demais eram encaminhados à educação especial. Similarmente, Mantoan (2004) destaca que, naquele período, não houve uma mudança significativa na proposta pedagógica da educação. Assim, as escolas não se prepararam para receber esses alunos, cabendo-lhes a adaptação à realidade escolar. Tal movimento foi denominado de integração, em que há uma seleção prévia dos alunos com deficiência que são aptos à inserção no ensino regular (ORRÚ, 2014).

De acordo com Sassaki (1999), a integração social resumia-se no esforço de inserir na sociedade pessoas com deficiência, desde que elas fossem, de alguma forma, capacitadas a superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais existentes. A integração seria, portanto, um esforço unilateral, tão somente da pessoa com deficiência e de seus familiares ou pessoas próximas, ou seja, exige pouco ou nada da sociedade.

O movimento da integração define as pessoas com deficiência como sujeitos de direito, contudo, não as reconhece como capazes de gozar desses direitos. Além disso, acredita que seja possível a garantia de direitos em escolas que segregam. Ele comunga do paradigma médico da deficiência, que foca no impedimento da pessoa e na compreensão da deficiência como condição individual, negando às questões sociais. É devido ao movimento da integração que sobrevivem, até hoje, as instituições especializadas e as classes especiais dentro das escolas regulares. As instituições especializadas, além de impedirem a convivência entre alunos com e sem deficiência da mesma idade, muitas vezes, cumprem funções terapêuticas e não

pedagógicas, violando as fronteiras entre atendimento de saúde e de educação (INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2022).

Após todo o processo anterior, na década de 80, começa-se a tomar força, no Brasil, a ideia de inclusão. O ano de 1981 foi eleito o AIPD e, a partir dele, a terminologia inclusão passou a ser debatida por diversos países, por meio da aprovação de declarações internacionais, leis, decretos e políticas públicas (SILVA, 1987). Leite *et al.* (2018) ressaltam que, à época, prevalecia o modelo médico de entendimento das deficiências. Para esse modelo, a deficiência era vista como uma doença que deveria ser tratada para que as pessoas com deficiência estivessem aptas para serem incluídas e, assim, pudessem ocupar o seu lugar na sociedade. Tal modelo foi tão marcante que influenciou, por muitos anos, o discurso dos próprios defensores das causas das pessoas com deficiência.

Em 1986, o CENESP foi transformado pelo MEC em Secretaria de Educação Especial (SEESP), introduzindo a educação especial no planejamento das políticas públicas educacionais. Contudo, mesmo com os avanços, a educação especial manteve-se funcionando como um serviço especializado paralelo. As classes especiais se tornaram mais um espaço de segregação para os que não se enquadravam às normas do ensino regular do que uma possibilidade de ingresso de alunos com deficiência nas classes comuns (GLAT & BLANCO, 2009).

Como ressaltado anteriormente, a década de 80 foi marcante para o movimento das pessoas com deficiência alcançando as conquistas mais importantes, deste período, por meio processo constituinte (MAIOR, 2017). A Constituição Federal de 1988, já em seu primeiro artigo, estabelece como fundamento da República Federativa do Brasil a dignidade humana. O artigo 3º, incisos I e IV, estabelece como objetivo fundamental construir uma sociedade livre, justa e solidária, bem como promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988). Maior (2017) destaca que, a carta constituinte, impediu que as pessoas com deficiência tivessem uma cidadania apartada das demais pessoas, garantindo sua inserção em seus diversos capítulos, como era desejo dos ativistas do movimento.

Em relação à educação, a Constituição Federal estabeleceu ser um direito de todos e dever do Estado e da família. Assim, cabe à sociedade promover e incentivar o ensino, visando ao “pleno desenvolvimento da pessoa, à preparação para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho” (art. 205). A Constituição

determinou, ainda, que, dentre os seus princípios, a educação deve promover a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (inciso I do art. 206) e que é dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208) (BRASIL, 1988).

No entanto, no final da década, em 1989, merece destaque a Lei nº 7.853/89 que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social com implantação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde). A referida Lei preconiza a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abrange a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios (BRASIL, 1989).

No ano de 1990, entra em vigor o Estatuto da Criança e do Adolescente — Lei nº 8.069/90. Segundo essa norma, todas as crianças e adolescentes devem ser matriculados na rede regular de ensino sendo assegurada a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (art. 53). No artigo 54, é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente (...) III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (BRASIL, 1990)

Ainda em 1990, a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos reforça a Declaração Mundial dos Direitos Humanos e estabelece que todos devem ter acesso à educação (DELOU, 2008). Em 1993, a Assembleia Geral da ONU adotou a Resolução nº 44/70 sobre a Equiparação de Oportunidades para as pessoas com deficiência (LEITE *et al.*, 2018).

No Brasil, em 1993, o Plano Decenal de Educação para todos — 1993 a 2003 (BRASIL, 1993) — defende e assegura o direito de todos à educação. A Política Nacional de Educação Especial, em 1994, elaborou um documento contendo as ações e políticas voltadas à educação especial. Contudo, tal política condiciona o acesso ao ensino regular àqueles que possuem condições de acompanhar os demais alunos, como podemos verificar neste trecho "(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais" (ORRÚ, 2014, p.19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que

sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mantendo a responsabilidade da educação desses alunos, exclusivamente, no âmbito da educação especial.

Outro momento de destaque aconteceu no ano de 1994, quando o Banco Mundial, por meio da ONU, reuniu delegados de noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais em uma assembleia em Salamanca, Espanha. Daquela reunião, surgiu a Declaração de Salamanca, que defendeu a inserção das pessoas com necessidades educacionais especiais em todo o ensino regular, desde o nível básico ao superior, garantindo as mesmas oportunidades de aprendizagem oferecidas às demais pessoas (DELOU, 2008).

No caso específico da educação superior, a Portaria 1.793/1994 do MEC em conjunto a Secretaria de Educação Especial (SEESP), preconizou:

Art.1º. Recomendar a inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLITICO EDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. Art. 2º. Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos-Ético-Políticos-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades. Art. 3º. Recomendar a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial (BRASIL, 1994, p. 1).

Foi sancionada em 1996, a nova LDB — Lei nº 9.394. Na nova LDB, a Educação Especial passa a ter um capítulo específico: o capítulo V. Baseada nas normativas internacionais, a LDB institui a oferta da Educação Especial, preferencialmente, nas classes comuns das redes de ensino. Além disso voltou atenção a questões como currículo, métodos, recursos e organização para atender às necessidades dos alunos (BRASIL, 1996).

O foco da LDB foi o provimento da educação básica para pessoas com deficiência (BRASIL, 1996). Contudo, em algumas regulamentações, já fora destacada a necessidade da educação especial em todos os níveis de ensino, tais como: Constituição Federal, com o acesso aos níveis mais elevados de ensino e pesquisa segundo a capacidade de cada um; Lei nº 7.853/1989, com a formação profissional e a flexibilização curricular (BRASIL, 1989) e, posteriormente, o Decreto

nº 3.298/1999, com a extensão das ações da educação especial a todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 1999).

Sendo assim, como aponta Almeida (2016), se avaliados em conjunto, os dispositivos legais anteriormente referidos e a Declaração de Salamanca poderiam garantir a abertura da educação superior aos alunos com deficiência. Todavia, diferentemente dessa possibilidade, o acesso às IES se manteve distante das pessoas com deficiência, sendo possível apenas por méritos individuais, conforme apontado na Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1990). A ausência desse nível educacional nas propostas de educação especial da LDB de 1996 — juntamente com a ausência de propostas de acessibilidade para alunos com deficiência no capítulo específico sobre a educação superior — é sintomática da concepção de que o espaço das IES continuava reservado para um determinado grupo de pessoas que atendiam à norma sócio historicamente estabelecida.

Contrária a essa perspectiva, podemos observar que a preocupação com a temática da inclusão já se fazia presente na educação superior. Ela foi representada pelo Aviso Circular nº 277/MEC/GM, de maio de 1996, enviado pelo então ministro da educação aos reitores das IES brasileiras quanto à possibilidade de acesso de alunos com deficiência a suas instituições. No referido documento, o ministro indica a crescente demanda, tanto por parte de pais dos próprios sujeitos com deficiência quanto da IES para a viabilização de seu acesso à educação superior. Constavam, naquela circular, sugestões especialmente focalizadas nas questões de acesso e com implicações para que a permanência de alunos com deficiência seja possível nas IES brasileiras (BRASIL, 1996).

Na transição para o século XXI, encontramos indícios de uma mudança nas políticas de acesso dos alunos com deficiência à educação superior. Naquele contexto, três fatos merecem destaque.

O primeiro é a aprovação da Lei nº 10.172, a qual dispõe sobre o Plano Nacional de Educação apontando 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, 2001a)

O segundo é o Decreto n.3.956/2001 que ratifica os dispostos da “Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência” (BRASIL, 2001b).

O terceiro destaque foram as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, estabelece:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

Ao se estabelecerem objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta-se um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular à formação docente. Assim se pressupõe que conteúdos acerca da Educação Especial sejam incluídos em variados cursos de graduação, enfatizando a acessibilidade física e o atendimento educacional especializado

Caminhando para a perspectiva da educação inclusiva em 2002, a Resolução CNE/CP nº1/2002 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em que definiu que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente orientada para a atenção à diversidade e que considere conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com deficiência (BRASIL, 2022a).

Ainda no ano de 2002, foi aprovada a Lei nº 10.436 que reconheceu o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos cursos de Fonoaudiologia e de formação de professores, tanto em nível superior quanto médio (magistério) (BRASIL, 2002b). Também temos a portaria nº. 2.678 que aprovou as diretrizes e normas para o ensino e a difusão do sistema braile em todas as modalidades de ensino (BRASIL, 2002c).

Para Orrú (2014) a ideia de inclusão quando entendida como oposta à integração começa a surgir nos documentos oficiais em 2003. À época, o MEC efetivou o “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, com o intuito de apoiar a transformação do ensino em sistemas educacionais inclusivos. Para tanto, promoveu um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros com vistas a garantir o direito de acesso de todos os alunos à escola, reforçando a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade.

Em 2003, surgiu a primeira ação efetiva do Ministério da Educação em relação à acessibilidade na educação superior. A Portaria nº 3.284 tratou das condições de acessibilidade da pessoa com deficiência para instruir processos que autorizem e reconheçam cursos e credenciamento de IES.

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

Em 2004, o Ministério Público Federal reafirmou o direito de as pessoas com deficiência serem educadas na rede regular de ensino. Também em 2004, no Decreto nº 5.296/2004, foram regulamentadas as Leis 10.048/2000 e 10.098/2000, que dispunham sobre as normas gerais e/ou critérios para o atendimento prioritário à acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. O artigo 24 determinou que os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade público e privado proporcionassem condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes e instalações para pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004a).

Ainda em 2004, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei nº 10.861, cujo objetivo foi assegurar o processo nacional de avaliação das Instituições de Educação Superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, conforme diretrizes da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). O objetivo da avaliação dos cursos de graduação é identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial às relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica (BRASIL, 2004b).

Já em 2005, o decreto n.5.626/2005, implanta a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia, além de indicar a presença de profissionais com domínio de Libras, em âmbito escolar, promovendo a prática educacional bilíngue para alunos usuários desse sistema linguístico (BRASIL, 2005a). O decreto traz no artigo 3º:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino

dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. § 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério. § 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (grifos nossos) (BRASIL, 2005a).

Ainda no ano de 2005, é lançado o primeiro edital do “Programa Incluir para a acessibilidade na educação superior”. Esse programa visa à criação e consolidação de núcleos de acessibilidade nas IES federais, em cumprimento dos Decretos 5.296/2004 e 5.626/2005 (BRASIL, 2005b). A atuação dos núcleos é direcionada à eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e instrumentais e seu financiamento ocorre por meio da submissão de projetos pelas IES federais nos editais abertos pelo programa (BRASIL, 2013a).<sup>6</sup>

Outro ponto de destaque em 2005 foi a Lei nº 11.096, que instituiu o Programa Universidade para Todos – PROUNI. O documento 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. O decreto nº 5.493 de 18 de julho de 2005 regulamenta essa lei. O PROUNI é uma importante ação afirmativa do governo federal para a inclusão de pessoas com deficiência em IES do segmento privado.

O PROUNI promove a democratização de acesso, via renúncia fiscal, para estudantes carentes em instituições privadas com a reserva bolsas à pessoa com deficiência como consta em seu artigo 2º. O programa concede bolsas de estudos integrais (100%) e parciais (50%) a estudantes que tenham cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsistas integrais ou a pessoas de baixa renda, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior conveniadas ao Programa. O estudante a ser beneficiado será pré-selecionado pelos resultados e pelo perfil socioeconômico do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e deve se enquadrar nos demais critérios do programa. A reserva de vagas para as pessoas com deficiência, afrodescendentes e indígenas deverá ser, no mínimo, igual ao percentual do último censo do IBGE (BRASIL, 2005).

---

<sup>6</sup> Este padrão de financiamento é alterado a partir de 2012, passando a constar na matriz orçamentária de todas as IES federais (BRASIL, 2013).

Em 2006, o Decreto nº 5.773/2006 dispõe sobre regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores. Dentre suas exigências, está o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), cujo item VII especifica, para a infraestrutura física e instalações acadêmicas, a necessidade de 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 (grifos nossos) (BRASIL, 2006).

Também em 2006, acontece a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, organizada pela ONU, que estabeleceu que as pessoas com deficiência tivessem acesso ao ensino inclusivo. No Brasil, a Convenção foi ratificada pelo Protocolo Facultativo no Decreto Legislativo n. 186 (BRASIL, 2008) — em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo desde 31 de agosto de 2008 — e promulgada pelo Decreto n. 6.949/09 (BRASIL, 2009).

Após a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, pelo rito do art. 5, §3 da Constituição Federal e sua promulgação pelo Decreto nº 6.949/2009, que lhe conferiu status de emenda constitucional, o artigo 208 da Constituição Federal passou a ser lido em conjunto com o artigo 24 da CDPD, já que compõem um bloco de constitucionalidade. A CDPD define que os Estados Partes garantam um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, necessitando remover todas as barreiras existentes para a inclusão dos estudantes (BRASIL, 1988; BRASIL, 2008; BRASIL, 2009).

A base conceitual da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência da ONU é a mudança do paradigma médico e assistencial para a paradigma do modelo social da deficiência baseado nos direitos humanos. De acordo com o modelo social, a deficiência é considerada como mais uma característica da diversidade humana. A partir de então, a legislação brasileira de inclusão das pessoas com deficiência adotou o modelo social da deficiência (LEITE *et al.* 2018).

Contudo, Glat e Fernandes (2005) destacam que, no Brasil, os paradigmas médico e social, bem como a integração e a inclusão, coexistem, pois “um paradigma não se esgota com a introdução de uma nova proposta, e, na prática, todos esses modelos coexistem em diferentes configurações, nas redes educacionais de nosso país” (p. 36).

Ainda em 2006, a Resolução CNE/CP n.1/2006 definiu que as instituições de nível superior devessem prever, de acordo com a sua estrutura curricular, uma formação docente que contemplasse a diversidade e os conhecimentos sobre as especificidades de alunos com necessidades educacionais especiais (LEITE & MARTIN, 2015).

Em 2007, a Lei Nº 11.552, de 19 de novembro, altera a Lei no 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES. O FIES é um programa de financiamento estudantil do governo federal destinado a financiar a graduação no ensino superior de estudantes que não tenham condições de arcar com os custos de sua formação e estejam regularmente matriculados em instituições privadas cadastradas no programa e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação. Os bolsistas parciais do PROUNI podem financiar o valor restante da mensalidade, desde que a instituição a que o candidato esteja vinculado tenha firmado Termo de Adesão ao FIES. Não existe reserva de vagas específicas para as pessoas com deficiência nesse programa. Contudo, adquirindo deficiência incapacitante (invalidez), é direito da pessoa com deficiência ter o saldo devedor do FIES absorvido (quitado) pelo seguro obrigatório presente no financiamento, mesmo em contratos anteriores à lei (BRASIL, 2007b).

Em 2008, o Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, apresentou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, definindo que todos os alunos devem estudar na escola regular:

Com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008a, p.14).

De acordo com Orrú (2014), pela primeira vez, o número de crianças com deficiência matriculadas na escola regular supera o das que estão em escolas especiais.

Na Educação Superior, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, efetiva-se por meio de ações:

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

Também em 2008, o Decreto nº 6.571/2008, em seu Artigo 2º, Inciso IV, descreve como um dos objetivos do atendimento educacional especializado (AEE) “assegurar condições para continuidade dos estudos nos demais níveis de ensino”. Tal decreto reafirma a possibilidade de ingresso à educação superior, sendo ainda novamente imputada ao MEC a responsabilidade pela estruturação de núcleos de acessibilidade nas IES federais. Os núcleos de acessibilidade serão os responsáveis por “eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de alunos com deficiência (BRASIL, 2008b).

Em outubro de 2009, o CNE por meio da Câmara de Educação Básica, pela resolução nº 4, “institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial”. Na resolução, ficam estipuladas as atribuições do professor do AEE, quais sejam:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação

com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009a, sp).

A resolução nº 4 veio reafirmar o que o documento elaborado pelo MEC “Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado” já estipulava sobre o perfil do profissional do AEE. Ou seja, ratificou a necessidade de formação inicial que habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial (BRASIL, 2006; BRASIL, 2008). Apesar de os dois documentos serem específicos para a educação básica, consideramos importante destacar as funções do profissional que atua com o AEE, pois acreditamos não ser diferente das atribuições dos profissionais dos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão na educação superior.

Na primeira década do século XX, o número de matrículas de pessoas com deficiência nos cursos de graduação das IES brasileiras passou de 2.898 em 2001 para 20.280 em 2010, um aumento de 599,79% (INEP, 2015). Fato este que pode ser creditado a todas as políticas públicas implementadas para possibilitar o ingresso de pessoas com deficiência a este nível de ensino.

Em 2011, o AEE, Decreto nº 7.611/2011, reafirma a necessidade de estruturação dos núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2011a). O decreto destaca no seu texto apenas as IES federais, contudo, em 2010, 66,06% das matrículas do público alvo da educação especial estavam nas IES particulares e, em 2011, o percentual era de 71,90%.

Ainda em 2011, o Decreto nº 7.612/2011 estabeleceu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência — Plano Viver sem Limites — o qual trouxe como primeira diretriz a garantia de um sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2011b). Dentre as políticas articuladas no plano, está a continuidade do Programa Incluir, que em 2012 passou a apoiar todas as IES federais com recurso financeiro específico previsto na matriz orçamentária das instituições (BRASIL, 2013a).

Também em 2011, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade colocou sob sua responsabilidade a inclusão, passando a ser conhecida como SECADI/MEC e a responder também pelas ações da educação especial. A SECADI/MEC adota como princípio que a educação deve ser contraposta a quaisquer formas de exclusão, valorizando, assim, a concretude da inclusão, da luta contra a

discriminação e a violência, bem como da vivência de princípios e valores da diversidade e da sustentabilidade socioambiental, nos diversos níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011b).

Em 2012, a Lei nº 12.711 (BRASIL, 2012a), posteriormente alterada pela Lei nº 13.409 (BRASIL, 2016), criou o sistema de cotas nas instituições públicas de educação superior que determinava a reserva de 50% de suas vagas para alunos que tivessem cursado, integralmente, o ensino médio em escolas públicas.

Ainda em 2012, o parecer CNE/CP 8/2012 cria as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. O documento recomenda a transversalidade curricular — obrigatória nos cursos destinados aos profissionais da educação e na formação inicial de todos os profissionais das diferentes áreas de conhecimento — das temáticas relativas aos direitos humanos, devendo estar presente na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), nos Regimentos Escolares, dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI), nos Projeto Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Ensino Superior, em seus materiais didáticos e pedagógicos, no modelo de ensino, pesquisa e extensão, de gestão e nos diferentes processos de avaliação. A referida diretriz define como “princípios da educação em direitos”: a dignidade humana, a igualdade de direitos, o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, a laicidade do Estado, a democracia na educação, a transversalidade, vivência e globalidade, e a sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2012b).

Em 2013, por meio da Portaria nº 1.129/2013, a SECADI/MEC cria o Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, cujo objetivo é favorecer formação e capacitação de elevada qualidade em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica e centros de pesquisa no Brasil e no exterior de excelência para estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas e para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. O programa prevê a concessão de bolsas em regime complementar aos programas já desenvolvidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BRASIL, 2013b).

Outra ação da SECADI, em 2013, foi a elaboração do Documento Orientador — Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior — com a finalidade de institucionalizar as ações e políticas de acessibilidade nessa modalidade de ensino, por meio dos Núcleos de Acessibilidade, estruturados com base nos seguintes eixos:

1. Infraestrutura. Os projetos arquitetônicos e urbanísticos das IFES são concebidos e implementados, atendendo aos princípios do desenho universal; 2. Currículo, comunicação e informação. A garantia de pleno acesso, participação e aprendizagem dá-se por meio da disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis; de equipamentos de tecnologia assistiva e de serviços de guia-intérprete e de tradutores e intérpretes de Libras; 3. Programas de extensão. A participação da comunidade nos projetos de extensão é assegurada a todos, por meio da efetivação dos requisitos de acessibilidade. Além disso, disseminar conceitos e práticas de acessibilidade por intermédio de diversas ações extensionistas, caracteriza-se em compromisso institucional com a construção de uma sociedade inclusiva; 4. Programas de pesquisa. O desenvolvimento de pesquisa básica e aplicada, abrangendo as inúmeras áreas do conhecimento tem sido importante mecanismo para o avanço da inclusão social quando se fundamenta no princípio da transversalidade, do desenho universal e no reconhecimento e valorização da diferença humana. Assim, é possível, dentro das especificidades de cada programa de pesquisa, articular, ressignificar e aprofundar aspectos conceituais e promover inovação, ao relacionar as áreas de pesquisa com a área da tecnologia assistiva (BRASIL, 2013, sp) (grifo nosso).

Ainda em 2013, o INEP apresenta, aos avaliadores dos processos de autorização, credenciamento e credenciamento, os Referenciais de Acessibilidade na Educação e a Avaliação *In Loco* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Dentre outras coisas, esse Referencial objetiva servir de subsídio para a avaliação das questões pertinentes à inclusão e à acessibilidade no decorrer das atividades *in loco*. Além de registrar o cumprimento da acessibilidade de acordo com os indicadores, critérios e registros nos relatos globais das respectivas dimensões, os avaliadores são orientados a verificar a existência de núcleo de acessibilidade nas IES, como um fator que denota o cuidado com as questões relacionadas à inclusão educacional na perspectiva da responsabilidade social proposta pelo Sinaes (BRASIL, 2013).

Outro ponto destacado pelo documento elaborado para os avaliadores do INEP foi a avaliação da acessibilidade em seu amplo espectro e a articulação das ações dos cursos no tripé ensino, pesquisa e extensão com vistas a desenvolver projetos educacionais e práticas inclusivas envolvendo docentes e acadêmicos da graduação e pós-graduação. Os indicadores apontam exemplos de ações de acessibilidade e inclusão que fazem parte da cultura institucional:

1. a comunidade acadêmica e comunidade em geral reconhece a IES como uma referência nas questões sobre acessibilidade, com o propósito de minimizar as discriminações ainda existentes; 2. a política institucional de acessibilidade no interior da IES articula ensino, pesquisa e extensão no

desenvolvimento de ações e programas que acontecem, não de forma pontual e esporádica, mas contínua; 3. existe investimento na preparação da comunidade universitária para a sensibilização e o reconhecimento dos benefícios da convivência na diversidade e do ambiente acessível a todos; 4. existe intencionalidade por parte dos gestores institucionais de dar visibilidade às ações de inclusão e de sistematizar informações acerca do tema como elementos facilitadores para articulação e acompanhamento de discentes, docentes, técnicos administrativos e terceirizados com necessidade de atendimento diferenciado no interior da IES; 5. existe articulação da IES com diversos órgãos federais, estaduais, municipais, empresas e ONGs, visando manter parcerias para ações e encaminhamentos referentes ao apoio às pessoas com necessidade de atendimento diferenciado; 6. existe no Projeto Pedagógico da instituição a destinação de recursos para a implementação da acessibilidade - esse é um elemento estruturante da inclusão educacional (BRASIL, 2013, p. 45 e 46).

Em 2014, a Lei n. 13.005 aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, estabelecendo, pela primeira vez, o que se pode denominar por Sistema Educacional Inclusivo (art. 8º, § 1º, III). Gozando de *status* de Lei federal, o PNE, em sua Meta 12, estabelece a ampliação das políticas de inclusão e de assistência estudantil, que visem a aumentar as taxas de acesso e permanência de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas IES brasileiras, inclusive assegurando as condições de acessibilidade previstas em legislação para apoiar seu sucesso acadêmico (BRASIL, 2014).

Em 2015, é aprovada a Lei 13.146 denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). O Estatuto da Pessoa com Deficiência reuniu em apenas um documento diversas leis, decretos e portarias em vigor e consolidou o Decreto n. 6.949/09 que ratificou a mudança do paradigma médico e assistencialista para o paradigma social da deficiência baseado nos direitos humanos.

De acordo com a Lei n. 13.146/2015 no caput do art. 2º:

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

De acordo com Leite *et al.* (2018), o modelo social de direitos humanos avança por considerar a deficiência não apenas por critérios meramente técnicos e funcionais. Agregam-se ao conceito aspectos que levam em consideração o meio onde a pessoa está inserida. No atual paradigma, o ambiente influencia diretamente na liberdade da

pessoa com limitação funcional e pode agravar sua situação por conta de barreiras arquitetônicas, de comunicação e atitudinais e não somente em razão de suas características de per si. O atual modelo determina que tais barreiras devem ser removidas e deve-se evitar ou impedir que novas sejam criadas (LEITE et al, 2018).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu artigo 27, deixa evidente que a educação é um direito da pessoa com deficiência, da educação infantil à educação superior. Além disso, assegura que ocorra em um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de forma que a pessoa alcance o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Em relação à educação superior, a Lei 13.146 traz em seu artigo 28, inciso XIII, que a pessoa com deficiência deve ter acesso à educação superior em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

O parágrafo 1º, do artigo 28, do Estatuto da Pessoas com Deficiência, estabelece que às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII, sendo proibida a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações (BRASIL, 2015).

Em 2016, o Comitê de Monitoramento da implementação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência formulou o Comentário Geral nº 4, o qual ressalta que a inclusão precisa de um processo de mudança do ensino como o conhecemos, para expandir as abordagens, estruturas, métodos e estratégias, beneficiando a todos. Ou seja, a inclusão carece de um processo de reforma constante para eliminar as barreiras para que todos os estudantes desfrutem de um ambiente de aprendizagem igualitário e participativo. Outro ponto destacado pelo Comentário Geral nº 4 é que os Estados Partes devem tomar medidas para a concretização da inclusão escolar, estabelecendo obrigações claras, com definição de dotações orçamentárias para a educação, para, assim, impedir quaisquer medidas de retrocesso (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2016).

Em 2016, a Lei nº 13.409 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 técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Até então, o sistema de

cotas era apenas para alunos de baixa renda e para os autodeclarados pardos, negros e indígenas (BRASIL, 2016).

Em 2017, o decreto nº 9.235 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. Na seção 3, que trata do credenciamento e recredenciamento, em seu artigo 20, estipula-se que, entre os documentos obrigatórios a serem apresentados pela IES, está o “plano de garantia de acessibilidade, em conformidade com a legislação, acompanhado de laudo técnico emitido por profissional ou órgão público competente” (grifos nossos) (BRASIL, 2017).

Em 2018, a Portaria nº 1.117/2018, 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 (BRASIL, 2018). A portaria adota a Linha de Corte do Grupo de Washington de Estatísticas sobre Deficiência, vinculado à Comissão de estatística da Organização das Nações Unidas, em consonância com o disposto no art. 2º da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 — Estatuto da Pessoa com Deficiência, para definir a proporção do número de vagas para pessoa com deficiência em IES.

Em 2019, o Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro, extinguiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) que havia sido criada em 2011 (BRASIL, 2019b). A SECADI/MEC, durante os anos em que esteve funcionando, adotou como princípio que a educação deve ser contraposta a quaisquer formas de exclusão, valorizando, assim, a concretude da inclusão, da luta contra a discriminação e a violência, bem como da vivência de princípios e de valores da diversidade e da sustentabilidade socioambiental, nos diversos níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

Em 2020, o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, “institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” (BRASIL, 2020c). Os críticos do novo decreto tacham-no inconstitucional por ferir a CF (BRASIL, 1988), o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) e a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Esta última tem força de lei no Brasil porque foi oficializada por meio do decreto legislativo 186/2008 e pelo decreto 6949/2009 (BRASIL, 2009). Em 01 de dezembro de 2020, o Ministro Dias Toffoli — do Supremo Tribunal de Federal (STF)

— suspendeu o Decreto N° 10.502 e sua decisão foi referendada pela maioria dos ministros do supremo no dia 18 de dezembro de 2020.

Em 2021, a Lei n° 14.191, de 3 de agosto, alterou a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBN), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos (BRASIL, 2021). Em seu parágrafo 3º, ela especifica como acontecerá essa alteração no ensino superior:

Na educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas efetivar-se-á mediante a oferta de ensino bilíngue e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais (BRASIL, 2021).

Em 1º de janeiro de 2023, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva assina o Decreto 11.370, que revoga o Decreto n° 10.502, de 30 de setembro de 2020, que instituí a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2023).

Nesta parte da pesquisa destacamos como, historicamente, as pessoas com deficiência tiveram o acesso à educação negado ou muito restrito. Acompanhamos como a educação especial brasileira evoluiu de um modelo essencialmente segregador e institucionalizante, filiado à ideologia do paradigma médico da deficiência, para a educação especial na perspectiva inclusiva, que se ampara nos ideais do paradigma do modelo social da deficiência. O assunto a seguir é a educação inclusiva, fruto de lutas e conquistas que vislumbraram na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência — adotada pela ONU em 2006, e incorporada pela Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) — um amplo cobertor legal que se formou para amparar o combate à segregação no ambiente escolar.

### **3.5 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A EDUCAÇÃO SUPERIOR INCLUSIVA**

O texto anterior trouxe os marcos normativos sobre a evolução da política de educação especial brasileira e o seu direcionamento para uma proposta inclusiva e o abandono de práticas excludentes e segregadoras. Desde 2008, com a apresentação pelo Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial da Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008),

modificou-se a concepção de educação até então dominante nas escolas. Assim, evoluiu-se de uma visão que compreendia o homem como igual e homogêneo para outra que o considera diferente, diverso e desigual (CUCOLICCHIO, 2012; MANTOAN, 2011; CARMO, 2014).

A Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, busca garantir ao público da educação especial — pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação — a inserção no ensino regular em todos os seus níveis (BRASIL, 2008). De acordo com Glat e Branco (2009), a educação inclusiva prevê um novo modelo de escola que possibilita a todos os alunos o acesso e a permanência em espaços onde os antigos mecanismos de seleção e discriminação são trocados por novas metodologias de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem.

De acordo com Sasaki (2014, p. 70), a educação inclusiva:

É o conjunto de princípios e procedimentos implementados pelos sistemas de ensino para adequar a realidade das escolas à realidade do alunado, que, por sua vez, deve representar toda a diversidade humana. Nenhum tipo de aluno poderá ser rejeitado pelas escolas. As escolas passam a ser chamadas inclusivas no momento em que decidem aprender com os alunos o que deve ser eliminado, modificado, substituído ou acrescentado nas seis áreas de acessibilidade: arquitetônica, atitudinal, comunicacional, metodológica, instrumental e programática.

Oferecer acessibilidade e remover as barreiras existentes são atos indissociáveis de qualquer política de inclusão. O Estatuto da Pessoa com Deficiência traz, em suas disposições preliminares, o que se considera acessibilidade<sup>7</sup>, a

---

<sup>7</sup> Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).

importância do desenho universal<sup>8</sup> e a definição de barreiras<sup>9</sup> e a sua classificação<sup>10</sup> (BRASIL, 2015).

A transformação da escola não é, desse modo, uma mera reivindicação da inclusão escolar de pessoas que divergem em grau arbitrário do que se considera normal. É uma necessidade de superação de um modelo – que consideramos – arcaico que se caracterizou pela classificação de alunos por atributos — normal/anormal, educável/não educável — que demarcaram os espaços da escola decidindo quem podia ficar e quem devia ser excluído. Glat e Pletsch (2005) ressaltam que “a escola inclusiva é, portanto, uma escola que ainda precisa ser criada” (p.2).

Para Prychodco (2011) a educação inclusiva, conquistada pelas leis que a garantem, está longe de se efetivar nas escolas, pois as políticas públicas para a inclusão ainda patinam no cotidiano escolar. Os alunos, apesar de terem assegurada a sua participação na escola por lei, têm dificuldades básicas que ainda prejudicam sua inserção, tais como: transporte público não adaptado, escolas que não estão preparadas arquitetonicamente para recebê-los e material pedagógico aquém de suas necessidades. Além disso, frequentemente, vigora o entendimento de que o sucesso e/ou o insucesso da inclusão estão depositados, quase exclusivamente, na boa vontade do professor.

Glat e Pletsch (2005) ressaltam que a inclusão escolar, dentro da política didático- curricular, é aquela que adapta as atividades diárias da classe regular para possibilitar ao aluno com deficiência participar delas, aprendendo as mesmas coisas que os outros. A universidade — como formadora de recursos humanos — deve

---

<sup>8</sup> Desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva (BRASIL, 2015).

<sup>9</sup> Barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (BRASIL, 2015).

<sup>10</sup> a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados; c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes; d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (BRASIL, 2015).

assumir o desafio de formar professores que não sejam meros instrumentos de transmissão de conhecimentos, mas que sejam capazes de atitudes novas diante da diversidade humana.

De acordo com Mantoan (2011, p.58) “só se admite diferenciar para incluir”. Nas escolas inclusivas, os alunos não podem ser identificados como especiais, normais, comuns ou com qualquer outro adjetivo, todos devem ser iguados na sua diferença.

Pela Constituição Federal, a educação é um direito humano fundamental e deve ser colocado à disposição de todos os seres humanos, com ou sem deficiência. Contudo, é importante frisar que não é qualquer acesso à educação que atende ao princípio da igualdade de acesso e à permanência na escola (art. 206, I). Isso também se aplica à garantia de Ensino Fundamental obrigatório (art. 208, I) (BRASIL, 1988).

O direito a educação para todos, com ou sem deficiência, só estará totalmente preenchido se:

- a) O ensino recebido visar ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania, entre outros objetivos (art. 205, CF);
- b) for ministrado em estabelecimentos oficiais de ensino, em caso do ensino básico e superior, nos termos da legislação brasileira de regência (CF, LDBEN, ECA e normas infralegais);
- c) tais estabelecimentos não forem separados por grupos de pessoas, nos termos da Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (FÁVERO, 2013, p. 18).

Outra garantia da Constituição Federal é de AEE (art. 208, III) às pessoas com deficiência. O AEE, denominado pela LDB de educação especial, trata-se de um tratamento diferenciado que não exclui as pessoas com deficiência dos demais princípios e garantias relativos à educação (FÁVERO, 2013). Mantoan (2013) aponta que temos o dever de oferecer à escola comum a todos os educandos, mas de garantir-lhes um AEE paralelo, complementar, de preferência na escola regular.

Contudo, a inclusão do aluno com deficiência ainda representa um desafio, desde a modalidade de educação infantil até o ensino superior, em instituições públicas e privadas. Silva (2012) aponta que para a reflexão em relação à inclusão no ensino superior, é importante fazer uma retomada de alguns princípios básicos para a inclusão, que são: universalização, democratização, flexibilização e acessibilidade.

Silva (2012) assinala que a inclusão no ensino superior pode ser considerada um paradoxo, pois há a exigência legal, nesse nível de ensino, pela LDB, de exame de ingresso. Assim, essa seleção já cria uma dificuldade em relação à universalização

do ensino, pois ele não impede o acesso, mas dificulta. No Brasil, um estudante de uma classe social menos favorecida terá dificuldade para acessar uma instituição pública devido ao nível dos concorrentes no processo seletivo.

Para garantir o acesso ao ensino superior público das minorias, o governo, nos últimos anos, tem trabalhado no sentido de implementar um sistema de cotas nas instituições públicas de educação superior. A iniciativa consiste em reservar 50% de suas vagas para alunos de baixa renda e para os autodeclarados pardos, negros e indígenas, de forma proporcional desses sujeitos na população da unidade federativa onde está instalada IES – Lei nº 12.711 (BRASIL, 2012). Porém, apenas em dezembro de 2016, foram incluídas, nessa reserva de vagas, as pessoas com deficiência por meio da Lei nº 13.409 (BRASIL, 2016). Para aqueles que não têm a possibilidade de ingressar em uma IES pública, o governo tem programas como o PROUNI e o FIES (BRASIL, 2005; BRASIL, 2007b).

Tais ações são chamadas de discriminação positiva<sup>11</sup>, ou seja, busca marcar as diferenças como indicativo para tomadas de decisões. Para a inclusão, os alunos não podem ser identificados como especiais, normais, comuns, ou com qualquer outro adjetivo. Todos devem ser igualados na sua diferença. Marques (2012) defende que a escola não deve catalogar as diferenças, mas sim considerar os diferentes. Ser diferente não deve ser entendido como o oposto do normal, mas apenas como diferente. Contudo, as cotas são criticadas por grupos conservadores que utilizam de diferentes discursos para convencer a população de que elas são desnecessárias e injustas socialmente (SILVA, 2012).

A democratização diz respeito à reflexão sobre as condições e os mecanismos de participação da comunidade em geral, na discussão de tais políticas de acesso. Sant'Ana (2005) assinala que, para que haja inclusão, é necessário o envolvimento de todos na idealização de ações e programas voltados à temática. Ferrari e Sekkel (2007) ressaltam que é importante a participação coletiva, para que a educação inclusiva seja efetiva. Na mesma direção, Marques (2008) aponta a importância do planejamento participativo e coletivo — dando voz, principalmente, à parte em destaque, os deficientes — para nortear toda a prática pedagógica. Este tipo de

---

<sup>11</sup> Discriminação positiva é o movimento em defesa de se marcar as diferenças como indicativo para tomadas de decisões. Nestes casos, se há um grupo sendo prejudicado, se suas condições de competitividade são desiguais, que suas diferenças sejam consideradas, tomadas como ponto de partida, para se garantir a equidade de condições (SILVA, 2012)

arranjo fortalece a intercâmbio escola, realidade social, teorias e práticas educacionais.

Silva (2012), contudo, aponta que a democratização do acesso vai de encontro ao que os autores acima propõem. Para a autora, quando acontece a discussão sobre a democratização do acesso nas IES — principalmente às públicas “salvo raríssimas exceções” (p. 26) — ocorre por pessoas originárias de grupos privilegiados que possuem uma compreensão da realidade distinta daqueles que as vivem. Skliar (2003) corrobora afirmando que não se evidencia o direito à voz e a voto ao público destinatário da ação política. Silva (2012, p. 26) complementa:

Neste contexto, a universalização e a democratização das oportunidades precisam ser pensadas de forma real, sem protecionismos, nem atos paternalistas, mas compreendendo de fato as diferenças. Pensar dessa forma é acreditar no potencial e na capacidade de aprender e produzir conhecimentos de pessoas com diferentes formas de se relacionar como mundo e como o saber, significa, portanto, admitir de fato a existência do princípio da universalização.

Uma das mudanças da proposta inclusiva é que nas avaliações *in loco* realizadas pelo INEP para credenciamento de IES e autorização e reconhecimento de cursos de graduação, os avaliadores, no eixo “Planejamento e avaliação institucional”, encontram, no documento, o “Relato Institucional” os principais elementos do processo avaliativo da IES em relação ao seu PDI, aos relatórios elaborados pela CPA e aos demais documentos institucionais do período a que se refere a avaliação. Em relação à Autoavaliação Institucional, recomenda-se que o avaliador analise se ela promove o pleno envolvimento da comunidade acadêmica, principalmente, em relação à participação dos estudantes e/ou colaboradores com algum tipo de deficiência. Solicita-se que seja apurada a forma como é promovida a acessibilidade e se as pessoas com deficiência têm participação real no processo. O entendimento proposto pelo INEP é de que as medidas relativas à acessibilidade devem ser discutidas, elaboradas e implementadas na perspectiva dos sujeitos de direito, usuários dos recursos e serviços da educação especial na educação superior (BRASIL, 2016).

Outro princípio da inclusão é a flexibilização, ou seja, há de se facilitar as condições de acesso ao ensino superior e a permanência nele. Glat e Pletsch (2005) ressaltam que a inclusão escolar dentro da política didático-curricular é aquela que adapta o currículo à realidade de todos os alunos — deficientes, negros, índios,

moradores de favela, entre outros. Os conteúdos programáticos devem apresentar conteúdos que lhes possibilitem entender suas condições de existência e afirmarem-se identitariamente. Para Silva (2012, p. 28), “flexibilizar o currículo não é empobrecê-lo e simplificá-lo, ao contrário, é enriquecê-lo, abrir possibilidades, experimentar novas formas de organização e desenvolvimento”.

A universidade — como formadora de recursos humanos — deve assumir o desafio de formar professores que não sejam meros instrumentos de transmissão de conhecimentos, mas que sejam capazes de atitudes novas frente à diversidade humana. Contudo, Marques (2008) aponta que ainda prevalece, na sociedade brasileira, a visão estigmatizante sobre as deficiências mesmo nos cursos de formação de professores. O enfoque dado às diferenças em tais cursos acaba encaixando as pessoas com deficiência em características fixas que buscam a correção do desvio e a equiparação do déficit. Tal visão impede que os professores visualizem a riqueza que cada sujeito traz com a sua diferença. Marques (2012) assinala que devemos focar apenas como pessoa, “não se coloca o outro como diferente, mas compreendemos as diferenças como formas concretas de existência, ou seja, como formas possíveis e dignas de se estar no mundo” (p. 109).

Santos (2002) aponta que muitas IES removeram barreiras arquitetônicas e resolveram todos os demais problemas legais para atender à condição do MEC. Contudo, algumas barreiras permanecem, tais como: preconceito de alunos e professores, despreparo dos professores, em relação à qualificação — o que o autor considera “barreiras pedagógicas” (p.35), consideradas mais difíceis de serem superadas. Silva (2012) aponta que tornar acessível não é apenas criar condições de acesso, mas sim garantir que um conjunto de situações vividas nas IES relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão sejam possíveis para todos.

Como aponta Mantoan (2013), a proposta revolucionária de incluir todos os alunos no ensino regular tem encontrado barreiras, pois a educação brasileira permanece pautada em atender a um aluno idealizado, por meio de um projeto de educação elitista, meritocrático e homogeneizador, o que prejudica a trajetória acadêmica de muitos educandos.

Nessa conjuntura, apesar de as pessoas com deficiência terem todo um suporte legal que o legitima a sua entrada e permanência no ensino regular, a realidade da educação brasileira não permite que ela se efetive totalmente. Em sua obra Teoria da Justiça, Rawls (2002) opõe-se às declarações de direito do mundo

moderno que igualam os homens assim que nascem e colocam o mérito e o esforço pessoal como medida de ascensão ao uso de bens, recursos disponíveis e mobilidade social. Para Rawls, a liberdade civil, com suas desigualdades sociais, e a igualdade de oportunidades, com suas desigualdades naturais, são discricionárias pela perspectiva moral; ele acredita em uma política da diferença, que institui a identificação das diferenças como uma nova medida de igualdade (MANTOAN, 2013).

Em relação à exclusão, gerada pelas atuais políticas de inclusão, Castro (2011) ressalta que, na atual democracia, o sistema dos direitos fundamentais tornou possível a universalização, mas permitiu, também, o tratamento exclusivo das diferenças pelo meio da política. Isso significa dizer que a prática política da inclusão produz exclusão e amplia as diferenças. O risco da democracia moderna decorre da possibilidade de produzir aumento das diferenças. Em outros termos: “a inclusão universalizante produz, assim, as formas especificamente modernas da exclusão” (p. 114).

Santos (2003, p. 56) defende que “temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza”. Rawls (2002) complementa afirmando que a distribuição natural de talentos ou a posição social que cada indivíduo ocupa não são justas, nem injustas. O que as torna justas ou não são as formas que as instituições fazem o uso dela, o mérito deve ser proporcional ao ponto de partida de cada um. Assim, ele propõe uma igualdade democrática, que combina o princípio da igualdade de oportunidades com o princípio da diferença.

No próximo capítulo, apresentaremos, um relato sobre a educação superior brasileira, desde a criação das primeiras IES, até os dias atuais.

### **3.6 ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO - O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO**

Na discussão a seguir, apresentaremos, de forma concisa, a formação do ensino superior brasileiro em que, desde o início da primeira república, coexistem o ensino público e o privado. O nosso interesse principal é em mostrar a evolução educacional do setor privado que, desde a década de 70, conta com um número maior de instituições e de matrícula. Além disso, pretende-se apresentar como os governos

brasileiros, a partir do Estado Novo, estabeleceram os critérios de avaliação do ensino superior.

As primeiras IES do país foram criadas no início do século XIX, com a vinda da corte portuguesa para o Brasil colônia, objetivando fornecer quadros profissionais para desempenhar diferentes funções ocupacionais na corte. Em 1889, existiam, aproximadamente, 24 escolas de formação profissional, voltadas a formar juristas, médicos e engenheiros — todas de iniciativa da coroa e independentes da Igreja (NEVES E MARTINS, 2014).

No período da Primeira República, houve um crescimento significativo na educação superior brasileira. No período entre os anos de 1900 e 1918, foram criadas 56 novas escolas superiores — em sua maioria privadas, basicamente, instituições católicas e de iniciativas das elites locais — que buscavam criar em seus estados estabelecimentos superiores. Até 1930, existiam, aproximadamente, cem escolas de ensino superior, sendo a maioria do setor privado, com destaque para o setor confessional católico. Naquele período, o sistema de ensino superior do país era formado de escolas isoladas, contava com cerca de 30 mil estudantes e não havia pesquisa científica. A intenção era profissionalizar a mão de obra (DURHAM, 2003).

Entre 1930 e 1945, com o fim da Primeira República e o início do Estado Novo, o governo propõe uma reforma educacional. Tal reforma foi marcada por uma disputa pelo domínio em relação à educação — em especial em relação ao ensino superior — entre as elites católicas conservadoras e os intelectuais liberais. Na disputa, prevaleceram os interesses dos intelectuais liberais, com a predominância de uma concepção de ensino público não confessional, de inspiração francesa. Contudo, é importante destacar que, naquele período, o crescimento do setor confessional já era substancial. Observa-se, assim, que a oposição entre ensino público e privado, em sua origem, estava fortemente atravessada pela oposição entre o público e o confessional. Em 1933, ano em que começaram as primeiras estatísticas educacionais, existiam cerca de 33.723 estudantes de ensino superior, sendo que 60% das escolas de ensino superior eram privadas e elas continham 44% das matrículas (DURHAM, 2003).

A reforma proposta pelo Governo Vargas compreendeu tanto as propostas conservadoras, quanto as inovadoras. Em relação ao ensino superior, instituiu as universidades como formato preferencial e determinou o formato legal ao qual precisariam se submeter todas as instituições do mesmo tipo brasileiras. Contudo, a

reforma não eliminou as escolas autônomas e foi mantida a liberdade da iniciativa privada para a constituição de estabelecimentos próprios, apesar de passarem a ter supervisão governamental (DURHAM, 2003).

O governo federal assegurou com a reforma que ele seria o responsável por regulamentar todo o ensino público e privado. A legislação previa, em detalhes, questões como “indicação de professores, currículos e programas, duração dos cursos, sistema disciplinar, cobranças de taxas e pagamento de mensalidades pelos estudantes” (DURHAM, 2003, p. 10).

E foi nesse período que surgiram as primeiras universidades. Em 1934, foi criada a Universidade de São Paulo (USP) pelo governo estadual. Já em 1935, foi criada a Universidade do Distrito Federal (UDF), que logo foi dissolvida e integrada pelo governo federal à Universidade do Rio de Janeiro. E, em 1940, foi criada a primeira universidade católica, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) (NEVES E MARTINS, 2014).

O período compreendido entre 1946 e 1963 foi marcado pela percepção dos setores emergentes e dos dirigentes do país de que o Brasil necessitava de aumentar o quadro de profissionais com formação universitária para que, assim, alcançasse o desenvolvimento econômico. Àquela época, era comum as elites locais criarem escolas superiores e depois solicitarem a sua federalização e a formação de uma universidade. Tais instituições eram formadas por um corpo docente improvisado, não havia interesse em pesquisa e a base era o ensino tradicional. Apesar das federalizações, naquele período houve uma estabilidade na participação do setor privado, variando entre 45 e 47% das matrículas (DURHAM, 2003).

Na década de 1950, houve, a partir do movimento estudantil, uma demanda por uma reforma na educação superior que democratizasse o acesso à universidade. Naquele período e nos anos posteriores, o movimento estudantil não ficou restrito apenas à questão do ensino, os estudantes se envolveram de forma crescente em diferentes lutas políticas contra o imperialismo, o capitalismo e o latifúndio (DURHAM, 2003).

Na segunda metade dos anos 50, o movimento por reforma da educação se concentrou na discussão que então se travava no Congresso para a votação de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Nessa disputa, de um lado estavam os estudantes e do outro lado, o setor privado. Os estudantes reivindicavam a substituição de todo o ensino privado por universidades públicas e pediam que as

universidades associassem o ensino à pesquisa. Por outro lado, o setor privado — formado predominantemente por escolas superiores autônomas de tipo tradicional — temia pela sua liberdade de expansão e, assim, se opunha a um projeto de dominância das universidades públicas (DURHAM, 2003).

A LDB de 1961, uma vitória para o setor privado, consolidou os sistemas existentes com público e privado e suas complementações estabeleceram apenas os mecanismos de controle da expansão do ensino superior e do conteúdo do ensino. O Conselho Federal de Educação (CEF)<sup>12</sup> — com representantes dos setores públicos e privados — constituiu-se como o principal mecanismo de controle que atuava junto ao Ministério da Educação. Entre 1946 e 1960, foram criadas 18 universidades públicas e 10 privadas. Em 1960, havia 93 mil pessoas matriculadas no ensino superior, sendo que mais da metade estudavam no setor público (DURHAM, 2003).

Entre os anos de 1964 e 1985 o país viveu o período da ditadura militar. Na segunda metade da década de 60, apesar da expansão do sistema de ensino superior público, ele não conseguia aumentar a oferta de vagas, fato que mobilizou as organizações estudantis a voltarem a demandar a sua ampliação. Foi a partir desse contexto, que os governos militares iniciaram um processo de reforma educacional no ensino superior, com o interesse de ajustá-lo às necessidades do desenvolvimentismo brasileiro (NEVES E MARTINS, 2014).

Em 1968, aconteceu a Reforma Universitária. No entanto, devido ao contexto da repressão em que o país vivia, não foi debatida pela comunidade acadêmica e a sociedade civil. Apesar disso, o movimento incorporou pautas propostas pelo movimento estudantil da década anterior cujos principais líderes foram presos e exilados pelo governo militar. A reforma universitária profissionalizou a academia, institucionalizou a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e incrementou uma política de formação de recursos humanos com vistas à criação do potencial científico tecnológico nacional. Este foi um marco de ruptura com o padrão que vigorava até então no país, que era baseado nas faculdades isoladas e profissionalizantes, nas cátedras vitalícias e na ausência de pesquisa nas universidades existentes (DURHAM, 2003; NEVES E MARTINS, 2014).

---

<sup>12</sup> CFE era um órgão do MEC com atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao ministério. Em 1984, o CFE foi extinto e dois anos depois, foi criado um novo Conselho, o Conselho Nacional de Educação.

Essa reforma universitária definiu a universidade como o modelo preferencial para a expansão do sistema de ensino superior, com o objetivo de oferecer o ensino, a pesquisa e a extensão. Foram adotados o regime semestral e o sistema de crédito. As instituições superiores isoladas eram admitidas como excepcionais. O novo modelo de universidade passou a se organizar em departamentos, com a opção de contrato em tempo integral para os docentes e a necessidade de obtenção de títulos de mestre e de doutor como condição para progressão na carreira acadêmica (FÁVERO, 2006). Durham (2003) destaca que o tempo integral favoreceu o desenvolvimento da pesquisa, mas fez com que as universidades — com destaque para as públicas — se tornassem cada vez mais caras e, por conseguinte, de difícil expansão para atender a toda a demanda. Assim, ficou restrita a uma elite de estudantes de melhor formação escolar prévia, ou seja, à classe alta — que eram as que já frequentavam — e a nova classe média.

Contrariando o que foi proposto pela reforma universitária, o MEC e o Conselho Federal de Educação responderam à pressão por mais vagas com a autorização à iniciativa privada para a abertura dos estabelecimentos isolados. O CFE, naquele período, era composto, predominantemente, por pessoas ligadas aos interesses do ensino privado. Assim, houve uma disposição favorável para acolher os pedidos de abertura de novas instituições particulares. Dessa forma, a partir de 1969, foi autorizada a abertura de novas IES particulares que satisfizessem os mínimos requisitos de recursos financeiros e humanos (NEVES E MARTINS, 2014).

Entre os anos 1970 e 1980, o poder público preferiu por manter, no âmbito federal e estadual, instituições que ofereciam um número limitado de vagas e que deveriam associar ensino, pesquisa e extensão. E, assim, devido ao aumento de demanda, principalmente da classe média, pelo ensino superior, estimulada pelo desenvolvimento econômico do país na década de 70, houve um aumento de oferta de vagas pelo setor privado. No Brasil, diferentemente de outros países da América Latina, em que o regime autoritário fez cair a matrícula no ensino superior, a repressão política promoveu o crescimento do ensino superior. Naquele período, a participação do segmento privado passou de 50,5% para 64,3%, por oferecerem mais vagas e os exames de admissão serem menos competitivos. A matrícula no setor público teve um aumento de 260% e, no período, passou de 182.700 a 492.000. Todavia, no setor privado, o crescimento foi maior, passou de 142.386 para 885.054 estudantes, um aumento de 512% (DURHAM, 2003).

No setor privado, o foco era o ensino oferecido por faculdades isoladas, com a oferta de cursos de baixo custo, especialmente nas áreas de ciências humanas e ciências sociais aplicadas, com predominância de cursos noturnos e com exigências acadêmicas menores tanto para o ingresso quanto para o prosseguimento dos estudos até a graduação. Mesmo com a criação de algumas universidades particulares, que já eram vinte, em 1975, a expansão de fato se deu, em grande parte, por intermédio do aumento de escolas isoladas, concentradas na oferta de cursos de baixo custo e menores exigências acadêmicas (DURHAM, 2003).

A Tabela 1, mostra a evolução do número de IES, públicas e privadas, entre os anos de 1970 e 2000. Os dados mostram um decréscimo em abertura de faculdades integradas e estabelecimento isolados pelo setor público e, em contrapartida, um aumento pelo setor privado. O setor público manteve, até o ano 2000, o predomínio em número de universidades, sendo ultrapassado pelo setor privado que, em 5 anos, criou 26 universidades e o setor público apenas 3.

Tabela 1 - Evolução do número de Instituições Públicas e Privadas de Ensino Superior no Brasil – 1970-2000

Ano	Universidade		Faculdades integradas*		Estabelecimentos Isolados		Centros Universitários		Total
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	
1970	32	15	-	-	139	463	-	-	639
1975	37	20	-	-	178	625	-	-	860
1980	45	20	1	10	154	643	-	-	882
1985	48	20	1	58	184	548	-	-	859
1990	55	49	-	74	167	582	-	-	918
1995	68	59	3	84	147	490	-	-	851
2000	71	85	2	88	132	782	1	49	901

Fonte: Censo e Sinopse Estatísticas do Ensino Superior, MEC citado por Durham (2003), p.22

\* A inclusão das Faculdades Integradas nas estatísticas se inicia em 1980.

A década de 80 — marcada pela transição política e pelo processo de redemocratização — foi caracterizada, também, pela crise econômica e a alta inflação.

Para a educação superior, foi um período de estagnação, com decréscimo das matrículas naquele período. Essa queda teve como uma das causas a crise econômica, mas também os índices altos de repetência e evasão escolar, pois apenas uma pequena parcela da população atingia e completava o ensino médio. O que se mostra é que o crescimento da década anterior aconteceu devido à existência de uma demanda reprimida de pessoas mais velhas que não tinham podido ingressar no ensino superior na idade adequada, mas que estavam inseridos no mercado de trabalho e precisavam se profissionalizar (DURHAM, 2003).

Durante a década de 80, houve o aumento da oferta de cursos noturnos pelo setor privado. Isso pode ter ocorrido para receber essa demanda de mercado de pessoas que já trabalhavam e que tinham a expectativa de que o curso superior traria a possibilidade de ascensão salarial e ocupacional. Em 1986, 76,5% das matrículas no setor privado ocorriam em cursos noturnos. Nas universidades federais, por outro lado, o percentual era de apenas 16,0% (DURHAM, 2003).

A década de 90 foi um período marcado por mudanças nas políticas econômicas, sociais e reformas na área educacional, especialmente em relação ao ensino básico. Por consequência, no final do período, houve um aumento das matrículas no ensino médio que, conseqüentemente, gerou procura do ensino superior. Contudo, na década em questão — assim como ocorreu na década de 70 quando o crescimento maior foi no setor privado —, houve um decréscimo mais acentuado que nas décadas anteriores no setor público. Enquanto, a participação do setor privado atingiu 69,0% em 2001, com o crescimento de 115,0% no total das matrículas. Em contrapartida, o setor público cresceu 36,0%, e sua participação caiu de 39,8% em 1995 para 31,0% em 2001, como podemos observar na tabela 2 (DURHAM, 2003).

Tabela 2 – Evolução das matrículas em estabelecimentos públicos e privados no Ensino Superior brasileiro 1933-2001

Público			Privado		Total
Ano	Número	%	Número	%	Número
1933	18.986	56,3	14.737	43,7	33.723
1945	21.307	52,0	19.968	48,0	40.975

1960	59.624	56,0	42.067	44,0	95.691
1965	182.696	56,2	142.386	43,8	352.096
1970	210.613	49,5	214.865	50,5	425.478
1980	492.232	35,7	885.054	64,3	1.377.286
1990	578.625	37,6	961.455	62,4	1.540.080
1995	700.540	39,8	1.059.163	60,2	1.759.703
2000	887.026	32,9	1.807.219	67,1	2.694.245
2001	939.225	31,0	2.091.529	69,0	3.039.754

Fonte: Censo e Sinopse Estatísticas do Ensino Superior, MEC citado por Durham (2003), p. 9.

Dessa forma, foi sendo criado, no Brasil, um sistema de ensino superior com a presença de dois segmentos distintos: o público e o privado. Esse cenário, atualmente, compreende um sistema complexo e diversificado de IES públicas (federais, estaduais e municipais) e privadas (confessionais, particulares, comunitárias e filantrópicas). Tal estrutura do sistema de ensino superior foi formalizada na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e normatizada na LDB de 1996 (BRASIL, 1996). A gratuidade do ensino nas IES públicas foi garantida constitucionalmente — artigo 206 — em que foi definida a vinculação da receita tributária para manutenção e desenvolvimento do ensino público federal. Além disso, foi assegurado à iniciativa privada a participação na oferta de ensino superior, dentro dos limites fixados na lei (NEVES E MARTINS, 2014).

Em 1996, a LDB, em seu artigo 16, estabeleceu que o atual sistema federal de ensino compreende: as instituições de ensino mantidas pela União, as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de educação (BRASIL, 1996).

No artigo 20, a LDB define as seguintes categorias das instituições privadas de ensino.

I – particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo; II – comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da

comunidade; III – confessionais, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior; IV – filantrópicas, na forma da lei (BRASIL, 1996, p. 16).

A LDB determinou, também, em seu artigo 46, que a autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados e serão renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação (BRASIL, 1996). De acordo com Durhan (2003), com o estabelecimento da avaliação periódica de cursos e instituições, foi possível começar a corrigir as distorções que existiam entre as IES — públicas e privadas — e os cursos ofertados por elas. O reconhecimento dos cursos pelo poder público, federal ou estadual já existia como uma exigência para a legalidade dos diplomas, a qual incluía também as universidades. Contudo, o procedimento garantia, apenas, avaliar o funcionamento dos cursos novos, mas não assegurava que essas condições se mantivessem. Com a exigência de renovação periódica do reconhecimento, tornou-se possível estabelecer uma pressão continuada sobre as instituições no sentido de que uma qualidade mínima fosse mantida.

Em 2004, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei nº 10.861, cujo objetivo foi assegurar o processo nacional de avaliação das Instituições de Educação Superior dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, conforme diretrizes da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). O objetivo da avaliação dos cursos de graduação é identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial às relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica (BRASIL, 2004b).

A Lei 10.861, em seu artigo 3º, estabeleceu 10 dimensões que devem ser avaliadas pelo SINAES, dimensionadas em 5 eixos, que são assim dispostos:

**Eixo 1** – Planejamento e Avaliação Institucional: considera a dimensão 8 do Sinaes (Planejamento e Avaliação). Inclui também um Relato Institucional, que descreve e evidencia os principais elementos do seu processo avaliativo (interno e externo) em relação ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), incluindo os relatórios emanados pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), do período que constituiu o objeto de avaliação. **Eixo 2** – Desenvolvimento Institucional: contempla as dimensões 1 (Missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional) e 3 (Responsabilidade Social da Instituição) do Sinaes. **Eixo 3** – Políticas Acadêmicas: abrange as dimensões 2 (Políticas para o Ensino, Pesquisa e Extensão), 4 (Comunicação com a Sociedade) e 9 (Políticas de Atendimento aos Discentes) do Sinaes. **Eixo 4** – Políticas de Gestão: compreende as dimensões 5 (Políticas de Pessoal), 6

(Organização e Gestão da Instituição) e 10 (Sustentabilidade Financeira) do Sinaes. **Eixo 5** – Infraestrutura Física: contempla a dimensão 7 (Infraestrutura Física) do Sinaes (BRASIL, 2016, p. 6).

Em seu artigo 2, a Lei 10.861 destaca que, ao promover a avaliação das instituições, de cursos, de desempenho do estudante, o SINAES deve assegurar, o respeito à identidade e à diversidade de instituições e cursos e garantir a participação do corpo discente, docente e técnico administrativo das instituições de educação superior e da sociedade civil, por meio de suas representações (BRASIL, 2004).

Os incisos 2º e 3º do artigo 3º destacam que, durante a avaliação das IES, serão utilizados procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais a autoavaliação e a avaliação externa *in loco*. Ela resultará na aplicação de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas (BRASIL, 2004).

Em seguida, em 2006, o decreto nº 5773 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. A avaliação terá como objetivo promover a melhoria da qualidade do ensino superior e reafirma que a educação superior é livre à iniciativa privada, contudo sua qualidade deve ser avaliada pelo poder público (BRASIL, 2006).

Para fim de credenciamento e recredenciamento de IES, o decreto nº 5.773 dispõe que toda instituição será credenciada, originalmente, como faculdade e poderá pedir, futuramente, o credenciamento como centro universitário e universidade, desde que seja avaliada dentro dos padrões satisfatórios de qualidade. As IES devem seguir as fases do processo de credenciamento propostas pelo decreto. Entre essas exigências, a mantenedora deve apresentar demonstração de patrimônio para manter a instituição e a instituição de ensino superior deve apresentar, entre os documentos solicitados, o PDI, o regimento e o estatuto e a identificação dos integrantes do corpo dirigente, destacando a experiência acadêmica e administrativa de cada um (BRASIL, 2006).

O PDI deve conter, necessariamente, a missão, os objetivos e as metas da instituição em sua área de atuação, bem como seu histórico de implantação e desenvolvimento. Deve, ainda, apresentar a organização administrativa da instituição, elencando as formas de participação dos professores e alunos nos órgãos colegiados responsáveis pela condução dos assuntos acadêmicos e os procedimentos de

autoavaliação institucional e de atendimento aos alunos. Além desses requisitos, prevê o seguinte ponto, importante para a nossa pesquisa:

informações sobre a infraestrutura física e instalações acadêmicas, com especificação sobre o 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, p. 7).

O decreto prevê, também, como já proposto pela LDB e o SINAES, que a oferta de cursos superiores passará por processo de autorização e reconhecimento, sendo este último condição necessária para a validação dos diplomas. O deferimento do pedido de reconhecimento terá como referencial os processos de avaliação do SINAES, em que a nota máxima do curso será 5. A instituição deverá protocolar pedido de renovação de reconhecimento ao final de cada ciclo avaliativo do SINAES e, para o processo de renovação do reconhecimento de cursos, cabem as mesmas disposições pertinentes ao processo de reconhecimento (BRASIL, 2006).

A avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes será realizada no âmbito do SINAES, nos termos da legislação aplicável. O SINAES é operacionalizado pelo INEP, conforme as diretrizes da CONAES, em ciclos avaliativos com duração inferior a dez anos, como referencial básico para credenciamento de universidades, e cinco anos, como referencial básico para credenciamento de centros universitários e faculdades e renovação de reconhecimento de cursos. Caso a instituição e/ou o curso obtenham conceitos insatisfatórios nos processos periódicos de avaliação, nos processos de credenciamento de instituições, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação, ocorrerá a celebração de protocolo de compromisso com a instituição de educação superior (BRASIL, 2006).

O protocolo de compromisso deverá compreender:

I - o diagnóstico objetivo das condições da instituição; II - os encaminhamentos, processos e ações a serem adotados pela instituição com vistas à superação das dificuldades detectadas; III - a indicação expressa de metas a serem cumpridas e, quando couber, a caracterização das respectivas responsabilidades dos dirigentes; IV - o prazo máximo para seu cumprimento; e V - a criação, por parte da instituição de educação superior, de comissão

de acompanhamento do protocolo de compromisso (BRASIL, 2006, p. 14 e 15).

Após a celebração do protocolo de compromisso, a IES terá um prazo para o cumprimento do acordo. Esgotado esse período, ela será submetida a nova avaliação *in loco* para verificar se cumpriu as metas estipuladas, com a intenção de alterar ou manter o conceito recebido. O descumprimento do protocolo de compromisso ocasiona a instauração de processo administrativo para a aplicação das seguintes penalidades: “I - suspensão temporária da abertura de processo seletivo de cursos de graduação; II - cassação da autorização de funcionamento da instituição de educação superior ou do reconhecimento de cursos por ela oferecidos e III - advertência, suspensão ou perda de mandato do dirigente responsável pela ação não executada, no caso de instituições públicas de educação superior” (BRASIL, 2006, p. 15).

O Decreto 5.773 e os que vieram, posteriormente, foram revogados pelo Decreto nº 9.325 de 2017, que 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. Dentre as alterações apresentadas, a de maior relevância para a nossa pesquisa foi a obrigatoriedade de a IES apresentar o plano de garantia de acessibilidade, em conformidade com a legislação, acompanhado de laudo técnico emitido por profissional ou órgão público competente, para o credenciamento e renovação de credenciamento institucional (BRASIL, 2017).

Outro ponto de destaque refere-se ao protocolo de compromisso e ao tempo definido para a que as IES cumpram com as metas a definidas para a superação das fragilidades detectadas. Para tanto, elas terão um prazo de, no máximo, 12 meses. O não cumprimento do protocolo de compromisso levará à instauração de procedimento sancionador, que poderá ocasionar nas seguintes penalidades: desativação de cursos e habilitações, intervenção, suspensão temporária de atribuições da autonomia, descredenciamento, redução de vagas autorizadas, suspensão temporária de ingresso de novos estudantes, ou suspensão temporária de oferta de cursos (BRASIL, 2017).

O decreto prevê, ainda, que a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação poderá determinar — em caso de risco iminente ou ameaça ao interesse público e ao interesse dos estudantes —,

motivadamente, sem a prévia manifestação do interessado, as seguintes medidas cautelares, entre outras: suspensão da possibilidade de celebrar novos contratos de FIES pela IES e a suspensão da possibilidade de participação em processo seletivo para a oferta de bolsas do PROUNI pela IES (BRASIL, 2017). Como já apontado, nos capítulos anteriores, FIES e PROUNI são ações afirmativas utilizadas pelo governo federal para que pessoas que não conseguem vagas em IES federais possam cursar uma graduação.

De acordo com dados do Censo da Educação Superior, de 2020, as IES totalizavam 2.457, com crescimento desde 2011 e 2020 de 3,9%. Em 2020, com relação a 2019, há diminuição de 151 IES, o que representa decréscimo de 5,8%, como podemos observar na tabela 3 (INEP, 2022).

Tabela 3: Evolução do número de instituições de educação superior, por categoria administrativa – Brasil – 2011-2020

Ano	Total Geral	Categoria Administrativa				
		Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
2011	2.365	284	103	110	71	2.081
2012	2.416	304	103	116	85	2.112
2013	2.391	301	106	119	76	2.090
2014	2.368	298	107	118	73	2.070
2015	2.364	295	107	120	68	2.069
2016	2.407	296	107	123	66	2.111
2017	2.448	296	109	124	63	2.152

2018	2.537	299	110	128	61	2.238
2019	2.608	302	110	132	60	2.306
2020	2.457	304	118	129	57	2.153

Fonte: Elaborada por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Superior.

Entre as IES públicas, houve um crescimento de 20 IES, o que representa um incremento de 7%, havendo a criação de 34 instituições (15 federais e 19 estaduais) e a diminuição de 14 IES municipais. Já na categoria privada, observa-se crescimento de 72 IES no período, o que representa uma elevação de 3,5%. Entre 2019 e 2020, houve a diminuição de 153 IES privadas, o que representa decréscimo de 6,6% (INEP, 2022).

Em relação à organização acadêmica das 2.457 IES, 203 são universidades, 322 centros universitários, 40 Institutos Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica e 1.892 faculdades.

A partir da Tabela 4, observamos que o atendimento das faixas de matrículas de cursos de graduação concentra-se, de modo geral, em IES com faixa de até 500 matrículas de graduação. Em números totais, 1.162 das 2.457 IES atendem nessa faixa de matrícula, o que representa 47,3% das IES. As faculdades, das quais 61,2% atendem na referida faixa, determinam essa predominância (INEP, 2022).

Tabela 4 - Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica, Segundo a faixa de Matrículas de Cursos de Graduação – Brasil - 2020

Faixa de Matrículas	Total	Organização Acadêmica			
		Universidade	Centro Universitário	Faculdade	IF e CEFET
Total Geral	2.457	203	322	1.891	40
Até 500	1.162	0	4	1.157	1

501 a 1.000	341	1	14	326	0
1.001 a 5.000	655	39	208	387	21
5.001 a 10.000	143	52	57	19	15
10.001 a 30.000	120	15	4	0	0
30.001 a 50.000	19	15	4	0	0
50.001 a 100.000	7	4	2	1	0
100.001 a 300.000	5	4	1	0	0
Mais de 300.000	4	3	1	0	0

Fonte: Elaborada por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Superior.

Ao analisarmos a tabela acima, observamos que o cenário atual é o mesmo desde a década de 70, em que há um predomínio das IES isoladas e de pequeno porte em relação às universidades (INEP, 2022).

Em relação ao número de matrícula total, em 2020, o total foi de 8.680.354. No que se refere às categorias administrativas, observa-se um crescimento de 35,4% para matrículas nas IES privadas e de 10,3% para as IES públicas (INEP, 2022).

Quanto ao turno das matrículas de graduação presencial, a predominância verificada, em 2020, por categoria administrativa, é a seguinte: nas categorias públicas, predomina o turno diurno, com 69% na federal e 57% na estadual e nas categorias privada e municipal, o turno noturno com 66% na privada e 64% na

municipal (INEP, 2022). O número de matrícula no período noturno nas IES privadas é outro ponto que permanece contínuo desde a década de 80.

Assim, encerramos aqui os apontamentos da história cronológica que demonstra que desde a primeira república existe uma presença importante das instituições particulares na formação da educação superior e que, apesar das reformas pelas quais o país passou, o setor privado sempre conseguiu manter o seu desenvolvimento. Outro ponto de destaque é a coexistência de instituições universitárias e não universitárias, com o predomínio das faculdades, desde o início da oferta da educação superior no país. E para fiscalizar e minimizar a heterogeneidade existente em termos de qualidade acadêmica entre os segmentos públicos e privados e no interior desses dois segmentos, o governo federal concentra, por intermédio do MEC, as prerrogativas de formulação de políticas e dos instrumentos de supervisão, controle e avaliação sobre o sistema federal de educação superior. Contudo, apenas a partir de 2004, este acompanhamento começou a se mostrar mais eficaz com a criação do SINAES, instituído pela Lei nº 10.861.

## **4 O PERCURSO METODOLÓGICO**

### **4.1 CRITÉRIOS ÉTICOS**

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), sob o número do parecer 4.158.778.

Após a autorização para a pesquisa, alguns passos foram seguidos, sendo eles: apresentação, menção do interesse da pesquisa, apresentação de credencial, explicação dos motivos da pesquisa, justificativa da escolha do entrevistado, garantia de anonimato e sigilo e apresentação do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (ANEXO 1).

Pelo caráter *on-line* da pesquisa, o TCLE foi anexado ao primeiro questionário no formulário da plataforma *GoogleDocs*. A pesquisadora esclareceu aos participantes sobre seus direitos de: ser informado sobre a pesquisa e ao final ter acesso aos seus resultados; desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo; ter sua privacidade respeitada; ter garantida a confidencialidade das informações pessoais. Foi esclarecido, ainda, ao participante

que ele não teria nenhuma despesa em relação à pesquisa, tampouco receberia pagamento para a sua participação.

Os registros permanecerão sob os cuidados da pesquisadora e armazenados no *Google Drive* e no Núcleo de Pesquisa em Inclusão Movimento e Educação à Distância (NGIME) da UFJF pelo período de 5 anos.

## **4.2 SUJEITOS**

Os sujeitos da nossa pesquisa foram as pessoas com deficiência que se matricularam nos cursos de graduação presenciais em instituições privadas de educação superior no Brasil, que concordaram em participar desta pesquisa voluntariamente.

## **4.3 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO**

Ser pessoa com deficiência: física, sensorial, intelectual e mental de acordo com as linhas de corte do Grupo de Washington, ter mais de 18 anos, ter se matriculado em curso de graduação presencial até o ano de 2020, ter cursado pelo menos 6 meses do curso, ter interesse, disponibilidade e concordância em participar desta pesquisa voluntariamente.

## **4.4 TIPO DE PESQUISA**

Esta pesquisa é baseada no método quanti-qualitativo a partir de dois suportes teóricos metodológicos: o primeiro é por meio da metodologia de painel e da história de vida e o segundo da Análise do Discurso (AD) na ótica francesa de Pêcheux (2012) e Orlandi (2015).

A metodologia de painel, ou dados em painel, ou *panel data*, são informações de unidades, indivíduos ou empresas, que podem ser acompanhadas ao longo do tempo. Segundo Babbie (1999, p. 103) os estudos em painel, “envolvem a coleta de dados, ao longo do tempo, da mesma amostra de respondentes e [...] o ponto forte dos estudos de painel é a capacidade de examinar os mesmos respondentes em diferentes ocasiões”. Os estudos de painel são tridimensionais, pois apresentam três elementos essenciais: a amostra, o ponto de checagem e a variável.

Por meio da história de vida, podemos observar a estrutura e a dinâmica existentes nas instituições sociais, pois trata das fases da vida social ao longo do tempo. Por ela, obtemos um estudo aprofundado do indivíduo e da sociedade, já que há uma recursividade entre esses dois níveis de experiência. A história de vida favorece a discussão sobre as questões das pessoas com deficiência, por permitir focar as relações entre os indivíduos e as instituições num determinado momento histórico (MACIEL JR, 2018).

Por intermédio dos relatos de histórias de vida individuais, podemos distinguir a prática social de um grupo, pois a entrevista individual apresenta uma quantidade de ideologias, valores e atitudes do grupo ao qual o indivíduo pertence (SPINDOLA E SANTOS, 2003).

O método de história de vida, portanto, procura apreender os elementos gerais contidos nas entrevistas das pessoas, não objetivando, porém, analisar suas particularidades históricas ou psicodinâmicas. Nesse sentido, histórias de vida, por mais particulares que sejam, são sempre relatos de práticas sociais: das formas com que o indivíduo se insere e atua no mundo e no grupo do qual ele faz parte (MACIEL, 2018).

Para a análise das entrevistas realizadas pelo método da história de vida, utilizamos o suporte teórico da AD, em sua vertente francesa. De acordo com Freire (2014), para entender um fenômeno, é importante observar o momento histórico em que ele está inscrito, pois a história faz o sujeito e cria condições de enunciação específicas. Para a AD, *“não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia”* (ORLANDI, 2015). Não há discurso isolado. Todo discurso sempre estará em relação a outros discursos. Para Freire (2014), há um embate entre discursos na sociedade e estes lutam para que prevaleçam os sentidos que os sustentam.

Para a AD, todo discurso é determinado pelas possibilidades de dizer. Assim, os discursos nos habitam e falamos sempre atualizando seus sentidos já postos. Sentidos estes determinados pelas condições sócio-históricas de produção. Apesar de o sujeito poder dizer tudo na língua — como falante do idioma —, ele não pode dizer tudo na língua — como sujeito do discurso. Não é permitido tudo dizer a qualquer momento e para qualquer pessoa. Existem limites jurídicos, éticos, morais, políticos, econômicos, afetivos etc. que limitam o sujeito na sua liberdade de enunciar. Logo, todo dizer é controlado. A situação de fala põe o indivíduo em uma posição-sujeito. A posição-sujeito é um conceito da AD que se refere ao lugar de onde se fala e se produz

sentido. No entanto, quando falamos em lugar, não é do lugar físico que falamos, mas do lugar simbólico, construído historicamente nas relações sociais (ORLANDI, 2015).

#### 4.5 CAPTAÇÃO DA AMOSTRA

Para este estudo, o universo da amostra foram as pessoas com deficiência matriculadas nos cursos de graduação presenciais das IES do segmento privado no Brasil. A amostra inicial do estudo foi composta de 195 pessoas.

A captação da amostra foi feita de forma aleatória pela perspectiva de uma cadeia de referências — “Bola de Neve”. Segundo Vinuto (2014), a metodologia da bola de neve é utilizada em contextos não probabilísticos e utiliza cadeias de referência. Albuquerque (2009) aponta que, para esta cadeia de referência, são identificados agentes (ou *outreach workers*), que são pessoas que têm um conhecimento aprofundado e trânsito em uma dada comunidade.

Para este estudo, a captação da amostra foi realizada por meio das redes sociais *on-line*<sup>13</sup>, oportunizando uma adaptação da metodologia de coleta de dados denominada “Bola de Neve Virtual” (COSTA, 2018). A captação da amostra por intermédio da Bola de Neve Virtual inicia-se com a identificação de pessoas de interesse para a pesquisa pelas redes sociais *on-line*. Então é feita a apresentação do pesquisador, do tema e do objetivo da pesquisa. Em seguida, envia-se o *link* de acesso ao questionário eletrônico, por meio de e-mail ou de alguma rede social *on-line*. A partir da resposta da pessoa de interesse e da resposta ao questionário, ela é convidada a compartilhar a pesquisa com conhecidos.

A internet, mais especificamente as redes sociais *on-line*, possibilitam a identificação de outras pessoas de interesse do círculo social desse internauta, identificadas nas redes sociais de que ele participa. Assim, buscamos, também, outras pessoas de interesse para a pesquisa que são amigos, conhecidos e seguidores. Dessa forma, as redes sociais *on-line* possibilitaram não só a divulgação do estudo, mas também permitiram a comunicação entre os diversos agentes sociais de interesse. Além disso, como aponta Costa (2018), pessoas desconhecidas unem-se

---

<sup>13</sup> Rede social *on-line* como uma representação de relacionamentos afetivos e/ou profissionais entre indivíduos que se agrupam a partir de interesses mútuos e tecem redes informacionais por meio das trocas discursivas realizadas no ambiente virtual. Assim, para participar de uma rede social *on-line*, é preciso que o usuário estabeleça interação com o grupo, compartilhando suas afinidades e interesses comuns (ZENHA, 2017/2018, p. 24).

pela internet quando se identificam com uma causa — no nosso caso uma pesquisa acadêmica — pelo simples fato de poder participar e contribuir.

No primeiro momento da pesquisa, a coleta do material empírico foi realizada por meio das redes sociais *on-line*, com um questionário autoadministrado na plataforma *GoogleForms*. As pessoas com deficiência foram convidadas a participar por convites enviados por mensagens e *e-mails*, localizados após a divulgação do formulário nas redes sociais e da utilização do recurso da Bola de Neve Virtual, em que os próprios participantes encaminhavam o formulário a outras pessoas com deficiência. Os participantes que aceitaram participar da pesquisa tiveram acesso e assinaram TCLE contendo todas as informações necessárias sobre os procedimentos realizados e garantindo o sigilo das informações e seu anonimato.

As redes sociais *on-line* utilizadas para a divulgação do primeiro questionário foram: *Facebook*<sup>14</sup>, *Instagram*<sup>15</sup> e *Twitter*<sup>16</sup>. A primeira rede social utilizada foi o *Facebook* em que buscamos os grupos de pessoas com deficiência e solicitamos autorização para participar e divulgar a pesquisa. Por esses grupos, identificamos pessoas de interesse e fizemos contato por mensagens individuais. Na mensagem,

---

<sup>14</sup> O *Facebook* foi criado por Mark Elliot Zuckerberg, Eduardo Luiz Saverin e outros ex-alunos da Universidade de Havard, nos Estados Unidos da América do Norte, em 2004, inicialmente pensado para uso dos alunos na Universidade. Os colegas criadores da plataforma tinham um livro no dormitório estudantil que se chamava *Face Book's*. Baseado nessa ideia do livro de fotos, os programadores colocaram no site duas fotos de dois homens e de duas garotas, assim os visitantes poderiam escolher quem estava mais adequado ou era mais “simpático” e esse *ranking* era contabilizado (ZENHA, 2017/2018, p. 36).

<sup>15</sup> É uma rede social *on-line* de compartilhamento de fotos e vídeos entre seus usuários, que permite aplicar filtros digitais e compartilhá-los em uma variedade de serviços de redes sociais, como *Facebook*, *Twitter*, entre outros. O *Instagram* foi criado por Kevin Systrom e pelo brasileiro Mike Krieger em 2010. Em poucos meses, a rede social se tornou um dos aplicativos mais promissores da App Store. Em apenas um ano, o *Instagram* já contava com dez milhões de usuários, mesmo limitado ao ecossistema da Apple e disponível apenas nos iPhones. Apenas em 2012, foi lançada uma versão para o Android, mas só depois da aquisição pelo Facebook por US\$ 1 bilhão. Em 2021, o Instagram superou a marca de 2 bilhões de usuários ativos por mês, marca que o coloca na posição de segunda maior rede social do mundo (Disponível em: <https://canaltech.com.br/empresa/instagram/>. Acesso em: 19/06/2023).

<sup>16</sup> Criado em 2006 por Jack Dorsey, o Twitter é um sistema de comunicação instantânea na internet disponível para o uso em computadores, tablets e celulares, denominado um blog compacto em função da limitação da inserção do número de caracteres para o registro. Ele é considerado uma mídia social em formato de *microblog* e permite ao usuário enviar e receber atualizações pessoais de outros contatos ou seguidores em textos de até 140 caracteres, conhecidos como tweets. As atualizações são exibidas no perfil do usuário em tempo real e enviadas aos seguidores que tenham assinado para recebê-las (ZENHA, 2017/2018).

apresentamos a pesquisa e convidamos a pessoa a participar. Em momento algum fizemos pressão para que ela participasse da pesquisa.

O *Instagram* foi a segunda rede social utilizada na pesquisa, nela também fizemos buscas por meio dos grupos de pessoas com deficiência. Após a localização dos grupos, entramos nos perfis das pessoas e na descrição na biografia (BIO) divulgada, começamos a seguir ou solicitamos a permissão para seguir a pessoa de interesse. Ao identificarmos uma pessoa de interesse, fazíamos contato individual por mensagem apresentando a pesquisa e convidando-a a participar e divulgá-la a outras pessoas.

O *Twitter* foi a última rede social utilizada e nela fizemos a pesquisa por palavras-chave. Buscamos perfis em que a pessoa na BIO descrevesse ser uma pessoa com deficiência que fez ou faz um curso superior. Após a identificação, seguimos o mesmo caminho utilizado no *Facebook e Instagram*.

O *Instagram* foi a rede social em que conseguimos o maior retorno para os convites enviados. Às pessoas que concordavam em participar da pesquisa — nas três redes sociais — solicitávamos ajuda para a divulgação dela.

De acordo com Shaughnessy, Zechmeister e Zechmeister (2012), a pesquisa pela internet é um método eficiente e de baixo custo para se obter respostas de amostras grandes e sub-representadas. Contudo, também apresenta a desvantagem da falta de controle sobre o ambiente da pesquisa.

Shaughnessy, Zechmeister e Zechmeister (2012) destacam, ainda, que a internet possibilita alcançar uma grande variedade de participantes que talvez não fossem fáceis de alcançar pelos métodos de pesquisa tradicionais. Em 2020, no início da pesquisa, estávamos vivendo o período mais crítico da pandemia de Covid -19<sup>17</sup>, em que as aulas presenciais foram suspensas. A partir de março daquele ano, não havia perspectiva de retorno às atividades e a pesquisa pelas redes sociais foi o que possibilitou a realização deste trabalho.

---

<sup>17</sup> A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o Covid-19, causado pelo novo coronavírus, já é uma pandemia. Segundo a Organização, pandemia é a disseminação mundial de uma nova doença e o termo passa a ser usado quando uma epidemia, surto que afeta uma região, se espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa (BRASIL, 2021. (Disponível em: <https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/1763-o-que-e-uma-pandemia>. Acesso em: 19/01/2022).

Contudo, como apontam Shaughnessy, Zechmeister e Zechmeister (2012), esse tipo de pesquisa apresenta a desvantagem de taxas baixas de respostas, pois as pessoas não respondem assim como em outros métodos de coleta de dados. E, também, ficamos limitados a uma amostra de conveniência<sup>18</sup> que compreende as pessoas com perfis nas redes sociais.

Outro ponto destacado pelos autores como desvantagem são as questões éticas relacionadas à proteção dos indivíduos de riscos como consequência de sua participação, tais como: problemas emocionais causados pelas perguntas do questionário. Além disso, não é possível ao pesquisador determinar se os respondentes têm um entendimento claro das instruções ou se estão respondendo conscientemente e não de forma frívola ou mesmo maliciosa (SHAUGHNESSY, ZECHMEISTER E ZECHMEISTER, 2012).

#### **4.6 CAMINHOS NO PROCESSO DE COLETA DE DADOS**

O estudo de painel foi construído em três etapas: questionário 1 (ANEXO 2), questionário 2 (ANEXOS 3, 4 e 5) e entrevista semiestruturada por meio do método da história de vida e do método da AD na vertente francesa (ANEXO 6).

A pesquisa trabalhou com dois pontos de checagem: inicial e final. O ponto de checagem inicial foram as pessoas com deficiência matriculados nas IES particulares até o ano de 2015 e o ponto de checagem final foram os alunos com deficiência matriculados entre os anos de 2016 e 2020.

A variação que analisamos foram as mudanças ocorridas nas IES do segmento privado após a Convenção sobre os Direitos das Pessoas como Deficiência (BRASIL, 2007a), juntamente com seu Protocolo Facultativo (BRASIL, 2008) e a Lei nº. 13.146/2015 (BRASIL, 2015) e no Documento Orientador das Comissões de Avaliação *in loco* para Instituições de Educação Superior com Enfoque em Acessibilidade (BRASIL, 2016a).

---

<sup>18</sup> A amostragem de conveniência envolve selecionar os respondentes principalmente com base em suas disponibilidade e disposição para responder. A amostragem por conveniência é não probabilística e não podemos ter certeza de que cada pessoa da comunidade teve a chance de ser incluída na amostra (SHAUGHNESSY, ZECHMEISTER E ZECHMEISTER, 2012).

Nesse sentido, para subsidiar e compreender o impacto das políticas de inclusão das pessoas com deficiência, no espaço da educação superior das instituições privadas de ensino, estruturamos a nossa análise a partir de três etapas:

1. Aplicação de um questionário às pessoas com deficiência que cursam ou cursaram uma graduação em uma IES do segmento privado.

2. Aplicação de um segundo questionário aplicado a um grupo menor de participantes — foram criados três questionários diferentes e enviados a cursistas, egressos e alunos desistentes/matrícula trancada — que foram selecionados a partir da primeira amostra.

3. Realização de entrevista por meio do método de história de vida a um grupo menor de participantes selecionados após a aplicação do segundo questionário.

Inspirados pela metodologia utilizada por Ferreira (2003) — que se valeu de entrevistas com sujeitos estruturados em três diferentes posições a fim de compreender o processo de subjetivação de dançarinos em cadeira de rodas — separamos os participantes após a aplicação do primeiro questionário em dois grupos, a saber:

**Grupo A:** pessoas com deficiência matriculados em um curso superior até o ano de 2015;

**Grupo B:** pessoas com deficiência matriculados em um curso superior entre os anos de 2016 e 2020.

Assim, o grupo A é formado, em sua maioria, por alunos egressos que são sujeitos autorizados, legitimados a falar sobre a inclusão nas IES em que estudaram — aqueles que enfrentaram às dificuldades e obtiveram o sucesso. O Grupo B é formado, principalmente, pelos alunos cursistas — matriculados e não sabemos se irão terminar — que vivenciam as situações da IES em relação à inclusão. E, nos dois grupos, temos os desistentes e/ou matrícula trancada (ou não autorizados) — aqueles que por motivos diversos abandonaram o curso superior.

No texto, utilizamos a forma alfanumérica (A1, A2, B3, B4 ....) para nos referir aos participantes da pesquisa de acordo com cada grupo. Assim, a letra que caracteriza os participantes do Grupo A é a A e no Grupo B é a B. Os números são correspondentes à ordem de participação na pesquisa.

### **1º Momento:**

Para a construção dos questionários 1 e 2, foram observados os seguintes passos: 1. Decidir quais informações devem ser procuradas; 2. Decidir como

administrar o questionário; 3. Escrever um primeiro esboço do questionário; 4. Enviar o esboço para a orientadora e o grupo de estudo NGIME; 5. Testar o questionário; 6. Editar e enviar o questionário (SHAUGHNESSY, ZECHMEISTER E ZECHMEISTER, 2012).

Os temas presentes no primeiro questionário foram: 1. Tipo de deficiência; 2. Sexo; 3. Cor ou raça<sup>19</sup>; 4. Renda; 5. Cidade em que reside; 6. Dados sobre o ensino fundamental e médio. Os dados sobre o ensino superior, tais como: 7. Ano de ingresso; 8. Vínculo com a IES; 9. Curso escolhido; 10. Tipo de instituição; 11. Horário em que estuda; 12. Financiamento estudantil; 13. Transporte para chegar a IES; 14. Necessidade de acompanhamento de atendente pessoal ou familiar; 15. Estrutura das IES em relação a acessibilidade.

Responderam ao primeiro questionário 214 pessoas, dessas: 4 não aceitaram participar da pesquisa e 15 não corresponderam aos critérios de inclusão. Os critérios utilizados para exclusão foram: estuda e mora em Portugal (1); universidade federal (5); curso de graduação feito EAD (4); não cursa/cursou uma graduação (2); ter menos de 18 anos (1); não tem nenhuma deficiência (1); respondeu duas vezes ao questionário (1).

## **2º Momento:**

Para a coleta da segunda parte do material empírico, foram criados três questionários para a aplicação para: cursistas, egressos e desistentes/matricula trancada. Apesar de distintos em alguns pontos, os questionários buscaram analisar a percepção dos participantes em relação à inclusão na IES em que estudam/estudaram. Os temas abordados foram: AEE, motivo da escolha do curso, conhecimento sobre o curso, satisfação em relação à IES e ao curso, atenção ao egresso, pós-graduação e as mudanças ocorridas em 2020 no trabalho e no estudo devido à pandemia do Covid-19.

---

<sup>19</sup> A sua cor ou raça é: branca, preta, amarela, parda ou indígena? Nessa ordem, o agente de pesquisa do IBGE oferece as opções, e o entrevistado escolhe como se classifica. O que ele considera para responder depende de cada um. Dessa forma, o quesito de cor ou raça é baseado na autodeclaração. Leonardo explica que este é um preceito de direitos humanos: “a identificação é da pessoa, é ela que sabe como se entende, porque é uma interação social, uma percepção de si mesma e do outro. Eu não vou classificar o outro, até porque muitas vezes isso foi feito para segregar, para perseguir” (GOMES; MARLI, 2018). Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/17eac9b7a875c68c1b2d1a98c80414c9.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/17eac9b7a875c68c1b2d1a98c80414c9.pdf). Acesso em: 23/06/2023.

Para a composição da amostra do segundo grupo do estudo, foram observados os seguintes critérios: 1. Tipo de deficiência (física, auditiva, visual e mental/intelectual de acordo com a classificação do Grupo de Washington); 2. Sexo; 3. Cor ou raça; 4. Renda; 5. Região do país; 6. Vínculo (cursista, egresso e desistente e/ou matrícula trancada); 7. Área de conhecimento do curso; 8. Tipo de instituição (faculdade, centro universitário, universidade); 9. Financiamento; 10. Instituição com núcleo para pessoa com deficiência e; 11. Necessidade de acompanhamento familiar ou atendente pessoal.

Os quatro questionários foram criados para serem autoadministrados. Passaram pela supervisão da orientadora da pesquisa e dos participantes do NGIME que são especialistas na área de inclusão e acessibilidade. Após, foram aplicados em duas pessoas com deficiência para teste.

Das 195 pessoas que participaram da primeira etapa do estudo de painel foram selecionadas 100 pessoas para participar da segunda fase do estudo de painel: 50 do Grupo A e 50 do Grupo B. Para essa parte da pesquisa, os convites foram feitos por meio de mensagens enviadas pelo WhatsApp<sup>20</sup> para os participantes e, também, por mensagem pelas redes sociais *on-line* e por *e-mail*.

Aceitaram participar desta etapa do estudo de painel 86 pessoas, sendo 44 do Grupo A e 42 do Grupo B. Treze pessoas não responderam às mensagens de *WhatsApp*, *e-mail* e pelas redes sociais. Uma pessoa respondeu e solicitou pagamento para continuar a participar da pesquisa e, assim, agradecemos a participação na primeira parte e dispensamos na segunda.

### **3º Momento:**

Para a construção da terceira etapa do estudo de painel, realizamos uma entrevista semiestruturada por meio do método de história de vida. Para a seleção dos participantes observamos: 1. Percepção em relação ao processo de inclusão na IES; 2. Apoio para frequentar às atividades acadêmicas; 3. Tipo de deficiência; 4. Tipo de vínculo (cursista, egresso ou desistente/matrícula trancada); 4. Tipo de Instituição

---

<sup>20</sup> O *WhatsApp* é um aplicativo de troca de mensagens e comunicação em áudio e vídeo pela internet, disponível para *smartphones Android*, *iOS*, *Windows Phone*, *Nokia* e computadores *Mac* e *Windows*. O programa tem mais de 1,5 bilhão de usuários ativos mensais espalhados por mais de 180 países (Disponível em: <https://olhardigital.com.br/2018/12/20/noticias/whatsapp-historia-dicas-e-tudo-que-voce-precisa-saber-sobre-o-app/>. Acesso em: 19/01/2022).

(faculdade, centro universitário, universidade); 6. Renda; 7. Área do curso; 8. Financiamento; 9. Raça/cor; 10. Faixa etária; 11. Região do Brasil.

Para esta parte da pesquisa, os convites foram feitos por mensagem via *WhatsApp*, *e-mail* e redes sociais dos participantes. Foram selecionadas 20 pessoas, sendo 10 do Grupo A e 10 do Grupo B.

Foram selecionadas, inicialmente, 30 pessoas — 15 de cada grupo — para enviar o convite para participar da pesquisa. Iniciamos os convites pela ordem dos critérios de inclusão. Enviamos os primeiros convites e 5 pessoas — 4 do sexo masculino e 1 do sexo feminino — agradeceram, mas disseram que não poderiam participar da 3ª fase da pesquisa. Os demais aceitaram participar.

As entrevistas aconteceram em dias acordados entre a pesquisadora e cada um dos participantes. Foram observadas as questões de privacidade e isolamento acústico. As entrevistas foram realizadas por videoconferência pelas plataformas do *Google Meet*<sup>21</sup> e *Zoom*<sup>22</sup> e foram gravadas com a autorização dos participantes. Não foi necessário o uso de intérprete de Libras para as entrevistas. Os vídeos e áudios das entrevistas, bem como suas transcrições, permanecerão sob os cuidados da pesquisadora e armazenados no NGIME da Universidade Federal de Juiz de Fora por um período mínimo de 5 anos após o término da pesquisa.

Para as entrevistas, foi criado um roteiro semiestruturado com perguntas voltadas a conhecer melhor os participantes, seus objetivos de vida, a trajetória na vida acadêmica (da educação infantil à educação superior) e o entendimento sobre o que para eles é uma IES inclusiva. A pesquisadora interferiu o mínimo possível e durante toda a entrevista teve uma escuta atenta, contudo, sem ser passiva. Para Maciel Jr (2018), o uso da metodologia da história de vida permite ao pesquisador trabalhar com as entrevistas biográficas, que em nossa pesquisa foi organizada de forma semiestruturadas, com a intenção de dirigi-las para focos específicos de interesse. Durante a entrevista, permitimos que o entrevistado contasse sua história.

---

<sup>21</sup> É uma plataforma de videoconferências do *Google*, pertencente ao *Workspace*, que oferece planos gratuitos e pagos para criação de reuniões com até 250 pessoas, com duração de até 24 horas, criptografia e uma série de recursos disponíveis (Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/listas/2021/08/como-funciona-o-google-meet-veja-perguntas-e-respostas-sobre-o-app.ghml>. Acesso em: 19/01/2022).

<sup>22</sup> É um aplicativo gratuito para *Android* e *iPhone* (*iOS*). Com ele, é possível fazer conferências por vídeo com uma ou mais pessoas - até 25, para sermos mais exatos -, o que é um número bem útil. Há ainda uma versão para computador, que pode ser instalada no PC com *Windows* ou no *MACOS* (Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/zoom-cloud-meetings.html>. Acesso em: 19/01/2022).

De acordo com Spindola e Santos (2003), a entrevista que utiliza o método da história de vida é considerada uma interação social e deve ser trabalhada de forma a permitir uma interação constante entre pesquisador e sujeito e para que este seja tomado pelo desejo de relatar e que ele próprio passe a conduzir a conversa.

#### 4.7 ETAPAS DE CONSTRUÇÃO DO ESTUDO DE PAINEL

Os grupos, as etapas da construção do estudo de painel e do corpus de análise estão descritos no quadro 1.

Quadro 4 - As Etapas da Construção do Estudo de Painel

<b>GRUPOS EM QUE SERÃO DIVIDIDOS OS PARTICIPANTES DA PESQUISA</b>			
	<b>GRUPO</b>	<b>Nº DE PARTICIPANTES</b>	<b>INTERVENÇÕES A SEREM REALIZADAS</b>
1ª etapa	A. Pessoas com deficiência matriculados em cursos de graduação presenciais do segmento privado até o ano de 2015.	115	Questionário 1.
	B. Pessoas com deficiência matriculados em cursos de graduação presenciais do segmento privado entre os anos de 2016 e 2020.	80	Questionário 1.
2ª etapa	A. Pessoas com deficiência matriculados em cursos de graduação presenciais do segmento privado até o ano de 2015.	44	Questionário 2 (cursistas, egressos e matrícula trancada).
	B. Pessoas com deficiência matriculados em cursos de graduação presenciais do segmento privado entre os anos de 2016 e 2020.	42	Questionário 2 (cursistas, egressos e matrícula trancada).
3ª etapa	A. Pessoas com deficiência matriculados em cursos de graduação presenciais do segmento privado até o ano de 2015.	10	Entrevista semiestruturada através do método de história de vida.
	B. Pessoas com deficiência matriculados em cursos de graduação presenciais do	10	Entrevista semiestruturada através do método de história de vida.

	segmento privado entre os anos de 2016 e 2020.		
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

#### 4.8 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Para a análise da **primeira parte** do estudo de painel o banco de dados, como já citado anteriormente, foi obtido a partir do formulário *on-line*, obtido pelo *Google Forms*. A análise descritiva foi realizada pelo cálculo das frequências absolutas (n) e relativas (%) das variáveis qualitativas. Utilizou-se o teste Qui-Quadrado e o teste Exato de Fisher (quando apropriado) para testar a associação entre o ano de ingresso no curso superior e as variáveis sociodemográficas, acadêmicas, tipo de deficiência e acessibilidade ao ensino superior. O tamanho do efeito (TE) foi avaliado pelo V de Cramer, com a seguinte classificação: pequeno = 0.10–0.29; moderado = 0.30–0.49; elevado  $\geq 0.50$  (Cohen, 1992). Todas as análises foram feitas no *software* estatístico IBM SPSS versão 20.0 (IBM Corp., Armonk, NY). O valor de  $p < 0,05$  foi adotado para significância estatística (APENDICE 1) (COHEN, 1992).

As variáveis faixa etária, cor/raça, renda familiar, cidade em que reside, tipos de deficiência, tipo de escola, curso que faz/fez e tipo de financiamento foram recodificadas, utilizando-se os seguintes critérios:

- Faixa etária com o seguinte agrupamento: 18 a 24 anos, 25 a 33 anos, 34 a 42 anos e acima de 43 anos.
- Cor/Raça: brancos e não brancos.
- Renda familiar: agrupamos os 3 últimos itens: de 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 6.270 até R\$ 9.405), de 9 a 12 salários mínimos (de R\$ 9.405 até R\$ 12.540) e mais de 12 salários mínimos.
- Cidade em que reside: fizemos o agrupamento por região geográfica.
- Tipo de deficiência: agrupamos de acordo com a Lei 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (BRASIL, 2015) que em seu artigo 2º diz “considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual e sensorial”. Assim, o agrupamento dos tipos de deficiência ficou da seguinte forma: deficiência física, deficiência visual, deficiência auditiva e deficiência mental e intelectual, assim, agrupamos as participantes com transtorno do espectro

autista (TEA), síndrome de *Down*, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e deficiência intelectual. Quando a pessoa apresentou mais de uma deficiência ela foi agrupada em apenas uma categoria. Tipo de escola: pública (municipal, estadual e federal) e privada.

- Escola: regular inclusiva e outra.
- Curso que fazem/fizeram: agrupamos de acordo com a classificação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ): Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Engenharias, Linguística, Letras e Artes, Ciências Agrárias e outros. O participante com mais de um curso superior foi agrupado no último curso que fez ou faz.
- Financiamento: agrupamos em 'sim' (financiamento não reembolsável integral/parcial e financiamentos reembolsáveis) e 'não' (não teve nenhum tipo de financiamento/ recursos próprios e de familiares).

Quanto às perguntas sobre o qual (is) tipo (s) de recursos de acessibilidade (s) (arquitetônicos, recursos tecnológicos, apoio humano e metodológicos) foram oferecidos pelas IES em que estudaram, fizemos a apresentação por intermédio de gráficos com o cálculo do número de respostas (n) e as frequências relativas (%). Nessas opções foi dada possibilidade de o participante marcar mais de uma resposta.

Para a análise do **segundo questionário**, a análise descritiva foi realizada pelo cálculo das frequências absolutas (n) e relativas (%) das variáveis qualitativas. Utilizou-se o teste Qui-Quadrado e o teste Exato de Fisher (quando apropriado) para testar a associação entre o ano de ingresso no curso superior e as demais variáveis qualitativas. O tamanho do efeito (TE) foi avaliado pelo *V* de Cramer, com a seguinte classificação: pequeno = 0.10–0.29; moderado = 0.30–0.49; elevado  $\geq 0.50$  (Cohen, 1992). Todas as análises foram feitas no software estatístico IBM SPSS versão 20.0 (IBM Corp., Armonk, NY). O valor de  $p < 0,05$  foi adotado para significância estatística (COHEN, 1992).

No segundo questionário, as perguntas específicas de cada questionário — cursista, egresso e matrícula trancada/desistente — foram apresentados em tabelas separadas com o cálculo das frequências absolutas (n) e relativas (%) das variáveis qualitativas. E a pergunta sobre qual (is) motivo (s) te levaram a escolher o curso foi apresentada em forma de gráfico com o cálculo do número de respostas (n) e as frequências relativas (%).

Para a análise geral dos dois questionários das suas perguntas abertas e para as entrevistas, recorreremos à Análise do Discurso (AD) na ótica francesa de Pêcheux (2012) e Orlandi (2015). Nos momentos 1 e 2, trouxemos os enunciados discursivos do momento 3. No momento 1, com os discursos relativos à educação infantil, ao ensino fundamental e médio, abordamos se houve apoio para o desenvolvimento do estudo. No momento 2, tratamos dos discursos sobre objetivo de vida.

De acordo com Maciel Jr (2018), por meio da história de vida, podemos observar a estrutura e a dinâmica existentes nas instituições sociais, pois trata-se das fases da vida social ao longo do tempo. Ela permite um estudo aprofundado do indivíduo e da sociedade, já que há uma recursividade entre estes dois níveis de experiência. A história de vida favorece a discussão sobre as questões das pessoas com deficiência, por permitir focar as relações entre os indivíduos e as instituições num determinado momento histórico.

Spindola e Santos (2003) destacam que, por intermédio do relato de histórias de vida individuais, podemos distinguir a prática social de um grupo. Isso ocorre, uma vez que a entrevista individual apresenta uma quantidade de ideologias, valores e atitudes do grupo ao qual o indivíduo pertence.

Para Spindola e Santos (2003) e Maciel Jr (2008), o método de história de vida procura apreender os elementos gerais contidos nas entrevistas das pessoas, não objetivando, contudo, analisar suas particularidades históricas ou psicodinâmicas. Nesse sentido, histórias de vida, por mais particulares que sejam, são sempre relatos de práticas sociais: das formas com que o indivíduo se insere e atua no mundo e no grupo do qual ele faz parte.

Freire (2014) aponta que, para entender um fenômeno, é importante observar o momento histórico que ele está inscrito, pois a história faz o sujeito e cria condições de enunciação específicas. Para a AD, não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. Não há discurso isolado. Todo discurso sempre estará em relação a outros discursos. O autor reforça que há um embate entre discursos na sociedade e estes lutam para que prevaleçam os sentidos que os sustentam.

Segundo Orlandi (1999), a AD busca encontrar não o ideológico explícito ou implícito do texto, mas a maneira como o dito se significa é a historicidade deste significar.

As respostas adquiridas dos questionários e das entrevistas não dizem tudo, mas buscaremos o “não dito” por intermédio da história de vida, subentendido nas

entrelinhas. Serão essas marcas que tentaremos captar nas entrevistas, por meio das repetições e diferenças de sentido.

Em relação ao discurso enunciado pelo sujeito, Orlandi (2001) defende que, para que o seu discurso tenha um sentido, é preciso que ele já tenha sentido, isto é, o sujeito se inscreve (e inscreve o seu dizer) em uma formação discursiva que se relaciona a outras formações discursivas. A relação entre a situação social do sujeito e a sua posição no discurso não é direta. Há formações imaginárias que presidem essa relação, de forma que o lugar de onde ele fala se reflete no que ele diz. É, portanto, um jogo de imagens que se projeta em todo discurso. Ao significar, o sujeito se significa.

#### 4.9 CORPUS DE ANÁLISE

Como corpus de análise do terceiro momento foi transcrito aqui as entrevistas que apontaram sentidos coincidentes e/ou contraditórios. Esses enunciados/discursos foram postos e sobrepostos na busca de entender o dito pelo não dito (ORLANDI, 2012). Os demais discursos foram significativos na construção do discurso que aqui foi apresentado.

Nesta perspectiva, as perguntas aqui apontadas são: “Qual conselho daria para uma pessoa com deficiência que vai iniciar um curso superior”? e ““Para você, o que é uma IES inclusiva”?”.

QUADRO 5 - Enunciados discursivos das respostas dos sujeitos do Grupo A para a pergunta: “Qual conselho daria para uma pessoa com deficiência que vai iniciar um curso superior”?”.

ENUNCIADOS DOS SUJEITOS	SENTIDOS
A 4 - Então, a primeira coisa que eu ia falar é <u>que não é fácil</u> . Qualquer trajetória no nosso caminho <u>não é fácil</u> . Sempre <u>vai ter barreira, falta de comunicação</u> , porque a maioria das pessoas não sabe o que que é a cultura, a identidade surda (...) então assim, o que eu daria pra pessoa é para <u>não desistir, eles são capazes, eles conseguem ir além</u> . Porque eu sei que, às vezes, eu já cheguei a ter momentos de fases da minha vida que eu <u>olhava pra mim e pensava que eu não era capaz</u> . As pessoas olhavam para mim e pensava assim "Ah ela não	Observa-se a preponderância da partícula negativa “não” no discurso, se repetindo, dando ênfase, força, caracterizando a expressão das dificuldades enfrentadas devido à

<p>consegue, ela não entende, porque ela é surda" <u>as pessoas tinham receio de ficar junto comigo no grupo, porque achavam que eu não ia conseguir fazer aquela atividade.</u> Então tem um momento que <u>a gente tem que ser firme, tem que mostrar que a gente consegue, que a gente é capaz, que tudo é união</u> e, por exemplo, <u>surdo que está na faculdade e não tem intérprete, eu falaria que ele pode trocar dúvida com os alunos, pedir os alunos para ajudar, procurar pessoa que tem paciência ou então estudar em casa.</u> Mas, tudo tem estratégia, eu falaria coisas positivas, porque depende também do <u>esforço da pessoa</u>, porque não adianta eu fazer o incentivo e a pessoa <u>não fazer o esforço dela também.</u> <u>Não é fácil.</u> É fácil falar "Não, você consegue", mas no momento da prática, às vezes, a gente tem vontade de desistir. Mas a gente tem que se mostrar, que a gente é igual, <u>eu sou capaz, que compreende.</u> A gente tem que <u>passar muita informação pra esse grupo começar a entender melhor</u></p>	<p>presença de barreiras. Deixando claro ao leitor que essa barreira pode ser sanada com ajuda da solidariedade e da perseverança.</p>
<p>A 125 - Eu daria um conselho para essa pessoa primeiro <u>fazer reabilitação.</u> Porque eu percebi que é muito comum pessoas que entram num ensino superior, mas aí <u>não sabem usar</u> a bengala, <u>não sabem usar</u> um leitor de telas, não sabem, entende? E eu acho que esse não é o papel da universidade (...) Eu não sinto que esse é o papel da universidade, de ensinar o aluno a mexer com tecnologia assistiva. Eu acho que o papel <u>é fornecer a tecnologia, fornecer o acesso (...)</u> Fora isso, acho que eu diria pra <u>não esperar</u> as coisas chegarem, sabe. <u>Ir atrás, brigar, descobrir se tem algum setor, descobrir</u> se...porque realmente as coisas <u>não vão vir</u>, sabe. Se a gente ficar esperando <u>não vai</u> chegar alguém lá e tipo dizer e te contar que tem isso e tem aquilo. E <u>se não tiver, brigar pra ter.</u> Acho que aproveitar esse espaço da universidade, da academia para discutir e <u>brigar para ter</u> as coisas, sabe. Porque eu acho que a academia é um espaço de muitas construções assim. Eu sei que estar em todos os espaços que eu estive na minha instituição deixou alguma reflexão sobre isso em cada espaço. Porque eu estava sempre levando essa mensagem do tipo precisamos incluir, precisamos ter acessibilidade nisso aqui, precisa ser acessível. Então mesmo quando não era feito eu estava <u>lá incomodando</u>, tipo "Olha, a gente não tem, mas a gente deveria ter o intérprete de libras nesse evento". Pelo menos <u>causava esse incômodo</u> nas pessoas. A gente tem que aproveitar a academia pra <u>ir causando esse incômodo</u> assim, sabe. Muita coisa se reflete socialmente depois eu acho.</p>	<p>O interlocutor aponta o conhecimento que a pessoa com deficiência deve possuir por meio do verbo "saber" e a posição a qual ele tem que ocupar diante uma instituição do ensino superior para assim exigir, "brigar" por seus direitos, "causar incômodo".</p>
<p>A 41 - <u>Vai em frente.</u> Cada escolha é uma renúncia, cada bônus seu ônus, enfim...quando você <u>vai</u> fazer uma</p>	<p>Observamos o incentivo a fazer o</p>

<p>omelete infelizmente você tem que quebrar seus ovos (...). É a aquela história da metamorfose ambulante. Quando algum amigo meu, como já chegou "Amigo, eu vou cursar um nível superior, me identifico em tal faculdade" eu digo...aqui no Ceará a gente diz "<u>Tá com o pau. Tá com o pau, vai em frente.</u> Mete os peitos, vai mesmo. Vai sem medo" por quê? Porque na nossa vida a gente tem que enfrentar por camadas, porque senão a gente pira o cabeção (...) vai lá e qualquer coisa dá um toque. <u>Quando doer avisa, grita</u>". Já teve casos, por exemplo, de colegas...eu estou te falando coisas que acontecem, certo...colegas virem e tal, chegar num determinado momento e disserem "Amigo, pelo amor de Deus" eu "O que foi?" ele "O professor, pelo amor de Deus, ele tá perdido" (...) Teve muitos casos assim, agora teve casos, por exemplo, <u>de professores que já foram expulsos porque chegaram a dizer para estudantes que não ensinariam nenhum cego na vida deles.</u> Foi expulso da instituição de ensino superior, porque...<u>foi uma colega minha que passou por muitas e ruins,</u> porque tem poucas e boas, mas ela passou por muitas e ruins com esse dito que eu não chamo nem de professor, porque pra mim professor é uma entidade que merece o meu respeito (...).</p>	<p>curso superior e a solidariedade em auxiliar caso surjam barreiras no percurso da pessoa.</p>
<p>A 52 - Ah...deixa eu ver...primeira coisa, <u>faça o que você gosta,</u> procure um <u>curso que tenha a ver como você,</u> não vá pelo modismo porque depois você forma, como diz "O filho chora e a mãe não vê", porque o mercado de trabalho não passa a mão na cabeça de ninguém e o seu diploma não vai valer nada se você não fizer com amor, com carinho e com dedicação (...) Aprender que <u>a universidade e o mercado de trabalho não vão passar a mão na sua cabeça por você ser deficiente,</u> nunca isso vai acontecer (...).</p>	<p>Predomina, no discurso, a importância da escolha do curso, do futuro, do diploma com valor para o mercado.</p>
<p>A 121 - O conselho que eu daria pra ele é <u>buscar os seus sonhos,</u> de se formar, de caminhar, <u>procurar cursos que ele tenha vontade de fazer.</u> É isso, é um processo sem volta...</p>	<p>Verificamos o destaque para buscar o "sonho" e escolher o curso.</p>
<p>A 21 - Que ela <u>não desistisse no primeiro não.</u> Que mesmo que parecesse <u>muito difícil,</u> quase <u>impossível,</u> que ela permanecesse tentando, <u>buscasse informação,</u> <u>contasse comigo,</u> principalmente, porque se eu consegui ela também vai conseguir. Eu assim tenho um <i>Instagram</i> que eu resisti muito em criar que é o "<u>Direitos da PCD</u>", porque eu gostava de postar misturado nas minhas coisas e tal, mas as pessoas falavam "Faz um específico que vai ajudar muita gente" e hoje eu recebo muitas <u>perguntas dessas que você tá me fazendo,</u> principalmente <u>essa do curso superior,</u> muitas pessoas já me perguntaram (...)</p>	<p>Observamos a ênfase da dificuldade em expressões como "não desistisse", "muito difícil, quase impossível". Fica evidente o descrédito das pessoas próximas sobre a sua capacidade de iniciar e terminar o curso</p>

<p>Então o meu conselho é sempre assim, <u>se informar e procurar quem já conseguiu aquilo pra poder orientar a pessoa, porque muitas pessoas falam que a gente não vai conseguir</u>. Eu tive pessoas na minha família que falaram "Ah, mas ela vai estudar para que, você tá doido?" (...) "Mas para que, para que que você vai fazer isso?" e aí outros já pensavam que era só um modo de me divertir, de sair de casa, "Ah, vamos que espairose a cabeça" eu não estava estudando pra espairose cabeça. Estava estudando porque eu estava pensando em um futuro melhor, em poder trabalhar. Mas ninguém imaginava isso para mim. Eles não imaginavam que eu ia terminar, fazer a faculdade e arrumar um trabalho para mim. Eles achavam que era tipo para passar o tempo ou formar mesmo no ensino médio, tipo falar que eu tinha o ensino médio completo. Meu recado seria que as pessoas <u>não escutassem só aqueles que dizem que a gente não vai conseguir, mas que procurassem pessoas que já conseguiram para conversar e ter orientação delas</u> (...)</p>	<p>superior. Reiterou a sua disponibilidade em ajudar outras pessoas com deficiência que almejam ingressar em uma graduação.</p>
<p>A 92 - Eu diria para <u>seguir em frente mesmo no sonho</u>. Porque ninguém tem que barrar o <u>sonho</u> de alguém (...). Minha mãe sempre gostou disso em mim, eu sempre fui muito otimista. Nunca deixei nada me abalar muito não (...) "Não. Eu não posso me abalar com isso não".</p>	<p>Destaque para seguir em frente, buscar o sonho.</p>
<p>A 38 - Caso for para qualquer tipo de pessoa com deficiência auditiva, ou cego, amputado ou cadeirante, enfim...eu penso que eles <u>busquem bastante</u>, a parte mais importante é se eles <u>vão ter apoio, se vão ter segurança, se eles vão ter...se vai encaixar bem nesse curso para o deficiente fazer</u>. Hoje, na verdade, estão tendo vários cursos, então tem alguns deficientes que acabam fazendo um curso e forma, mas então não entra na área e vai para outra área, então assim <u>"causa um prejuízo"</u> (...) Porque a faculdade hoje <u>não tem investido para as pessoas com deficiência</u>. Então hoje, as faculdades particulares elas querem dinheiro. Já na Federal é mais difícil para deficiente conseguir entrar, tem gente que consegue entrar e tem gente que não consegue entrar...eu não sei...dependendo de cada um...tem um estudo que é mais preparado que o outro. Cada um tem um estudo melhor e quem tiver o melhor estudo tem o melhor avanço. Então o que eu passo é isso: <u>conhecimento de curso, depois conhecimento da faculdade em relação ao financeiro, as matérias que têm no curso e, dependendo do deficiente, para ver se ele vai receber apoio especial ou não</u>.</p>	<p>Observamos a ênfase dada a "buscar" informação — se terá apoio, segurança, sobre o curso — para não ter prejuízo.</p>

<p>A 57 - Eu aconselho que a pessoa com deficiência no ensino superior, principalmente, tente <u>procurar uma faculdade que tenha acessibilidade, inclusão</u>. Porque eu me lembro que quando eu comecei a faculdade no início, eu pensava que tinha o professor de inclusão, mas infelizmente a <u>coordenadora não era tão boa</u>, sabe. Eu tive problema com ela porque ela achava que <u>eu não estava estudando</u>, então eu aconselho que <u>procure uma faculdade que tenha inclusão, acessibilidade</u>. Pode <u>consultar grupos de pessoas com deficiência</u>, perguntando sobre as faculdades. Então não é "Ah, é essa faculdade que eu quero" <u>pesquise, se aprofunde mais</u>. Veja sobre a faculdade, quem são os professores, o processo de inclusão e é muito importante para você decidir bem quando for entrar na faculdade.</p>	<p>Observamos o destaque para a importância de buscar informação sobre a IES, verificando se é uma instituição inclusiva e acessível. Relata também as dificuldades enfrentadas por ela devido à presença de barreiras. Enfatiza a importância de contar com a ajuda de outras pessoas com deficiência.</p>
<p>A 45 - (...) não ter <u>medo de falar</u>, você é autista e <u>botar a "taguesinha"</u> eu sou, porque não é algo que as pessoas vão ver... é algo que as pessoas <u>vão questionar</u> e a gente sempre tem que estar se reafirmando (...) Mas até que as outras pessoas entendam que todo mundo tem...<u>todo mundo vai se beneficiar com um mundo mais acessível</u>, a gente tem que ficar reafirmando.</p>	<p>Ênfase no discurso sobre a importância de se identificar como pessoa com deficiência, pois as pessoas com deficiências invisíveis são ignoradas.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

QUADRO 6 - Recortes discursivos das respostas dos sujeitos do Grupo B para a pergunta: "Qual conselho daria para uma pessoa com deficiência que vai iniciar um curso superior"?

ENUNCIADOS DOS SUJEITOS	SENTIDOS
<p>B 80 - Olha, <u>tem que ter paciência</u>, <u>tem que ter estômago para ouvir coisas</u> e <u>tem que ter vontade mesmo de fazer</u>, porque é <u>muito obstáculo</u> que a gente encontra e optar por universidades.... A minha foi particular então, os donos faziam o que queriam então não é uma coisa totalmente ditado pelo governo. Eu daria o conselho de que se possível <u>ingressar em faculdades públicas</u>, porque geralmente a preocupação com acessibilidade tanto física quanto de comunicação, enfim, é melhor, costuma ser melhor (...). Eu falaria mais isso, <u>estudar muito</u> pra ter uma vaga em federais que costumam ser mais acessíveis.</p>	<p>Observamos a ênfase dada no verbo ter seguido de palavras que evidenciavam a dificuldade: paciência, estômago, vontade e obstáculo. Foi incisivo ao aconselhar a estudar muito para ser aprovado em uma federal.</p>

<p>B 43 - Se <u>informe</u> muito bem antes de entrar num curso superior, tanto de questões mesmo <u>tecnológicas</u> quanto a própria <u>lei</u> porque ajuda muito, porque quando a gente não sabe nem se a gente está <u>assegurado por alguma lei</u> fica bem mais complicado...que realmente <u>estude antes a instituição</u>, estude ali a <u>trajetória</u> dela, a questão de como a <u>acessibilidade</u> realmente está ali, <u>converse com ex-aluno</u>, realmente faça esse acompanhamento.</p>	<p>Predominou no discurso a importância de buscar informação sobre lei e tecnologia, bem como conversar com ex-aluno sobre a IES.</p>
<p>B 19 - <u>Faça terapia</u> (...). Mas, a gente precisa porque tem horas que <u>esgota</u> e tem vários momentos que a gente <u>toma para a gente</u>. Com toda a politização que a gente constrói, com toda a consciência que a gente constrói, muitas vezes, a gente cai na cilada de <u>tomar para a gente</u>, tipo o <u>problema sou eu</u>, sou <u>eu que sou incapaz de acessar aquelas salas</u>, sou <u>eu que sou incompetente e não consegui subir aquela escada</u>, sou <u>eu que não consigo aprender</u>. E as vezes as <u>dificuldades</u> elas <u>começam dentro da família</u> até, porque as <u>dúvidas</u> em relação a sua <u>capacidade</u>, muitas vezes, vêm daqui, vem de dentro. Se <u>you não tiver força</u>, se <u>you não tiver um lugar onde você possa dividir</u> honestamente o que você está sentindo, porque muitas vezes <u>you não está forte</u>, <u>you não está militante e você tem que assumir esse lugar</u>. Então se <u>you não tiver um lugar de descanso</u> <u>you não consegue</u>.</p>	<p>Ficou evidente, no discurso, a importância em se cuidar, fortalecer para ter “força” para enfrentar as barreiras encontradas na IES com destaque para termos como, “eu sou” o problema, incapaz, incompetente.</p>
<p>B 29 - Olha, já <u>ir preparado</u> porque <u>vai ter dificuldades</u>, principalmente, acredito que pessoas surdas terão uma dificuldade muito maior. A maioria dos lugares <u>acredita que acessibilidade é você colocar uma rampa ou um elevador, e não é</u>. Você <u>precisa</u> de um tutor, você <u>precisa</u> se um sistema em braile, você <u>precisa</u> de um sistema que converse com o aluno em si. Por exemplo, para mim, o sistema da minha universidade não tem problema. Mas, eles não têm, por exemplo, tradutores de libras então é uma dificuldade muito grande.</p>	<p>Observamos a ênfase em preparar para ter dificuldade e realçou as especificidades das pessoas com deficiência que “precisam” de acessibilidade.</p>
<p>B 114 - Eu diria cursa mesmo, <u>tem que estudar</u>. Não se prenda a nada, uma deficiência não vai te <u>limitar</u> a fazer absolutamente nada, pelo contrário, vai te <u>motivar</u> e te <u>mostrar</u> que você é muito <u>mais forte</u> do que o que você pensa.</p>	<p>Observamos o incentivo a estudar colocando em evidência que ter uma deficiência não é um fator limitante.</p>
<p>B 23 - Eu diria para a pessoa se <u>esforçar</u> muito, porque, infelizmente, nossa sociedade é <u>extremamente capacitista e extremamente preconceituosa</u>. Então, você é colocado como <u>coitado</u> o tempo todo, é colocado como <u>anjo</u> o tempo todo. Eu diria para a pessoa se <u>esforçar</u></p>	<p>Observamos o predomínio do verbo “esforçar”, que foi repetido 5 vezes. Termos como</p>

<p>muito, porque a gente já tem que se <u>esforçar</u> naturalmente, mas, quando você é uma pessoa com deficiência, você tem que se <u>esforçar</u> muito porque apesar de a gente não gostar de ficar fazendo isso e sentir que não precisa, porque a gente sabe da nossa capacidade, você <u>precisa se provar o tempo todo</u>. Então eu diria para se <u>esforçar</u> muito dentro da faculdade, tentar não se importar pelo que vão falar sobre ela, <u>procurar um grupo de apoio</u> em relação a isso, de pessoas que entendam a vivência dela, porque vai ter gente te apontando o tempo todo, o tempo todo.</p>	<p>capacitista e preconceituosa foram precedidos do advérbio de modo “extremamente” para se referir à sociedade que ora coloca a pessoa com deficiência como coitada, ora como anjo.</p>
<p>B 28 - Com certeza eu iria <u>incentivá-la</u>, mas eu iria <u>solicitar</u> que ela fizesse uma reunião com o corpo docente da escola para <u>solicitar adaptações</u>. Eu precisei fazer aqui, eu <u>precisei</u> me sentar com o coordenador, com todos os professores e com a turma e explicar, eu <u>precisei</u> dar uma aula de inclusão para eles, falar também do autismo e <u>solicitar as adaptações</u> e, assim, infelizmente a gente precisa estar munido com <u>papéis</u> que falem sobre as <u>leis</u>, que isso é um <u>dever deles</u>. Então, assim, eu <u>incentivaria e orientaria</u> a fazer esses mesmos passos que foi assim comigo que funcionou (...) no cenário que a gente vive hoje a gente precisa até <u>celebrar quem faz o mínimo</u>, e não porque eu não precisaria, enquanto pessoa com deficiência, estar cobrando por algo que é de obrigação do sistema de fazer. Então eu acho que sim e não, porque eu acho que diante do conhecimento, que eu acredito que a gente não está precisando ficar ensinando gente com mais idade do que a nossa, inclusive, o que elas precisam saber. É uma <u>obrigação e um dever do Estado, como de todo o sistema de ensino saber quais as adaptações, porque não é o aluno que tem que se adaptar é o contrário</u>.</p>	<p>Observamos que a palavra incentivo veio acompanhada da orientação para “solicitar” adaptações, porque “ela precisou”. Também deu ênfase ao conhecimento das leis que realçam que inclusão é dever do Estado.</p>
<p>B 2 - Eu orientaria a <u>ir pra uma universidade particular</u>. Essa é a primeira coisa que eu faria, porque por mais que as universidades públicas tenham bons profissionais, disso eu não duvido nem um pouco, elas não têm infraestrutura nenhuma para uma pessoa deficiente, com esse tipo de necessidade (...) Então assim, o principal eu acho que é isso, <u>ir para uma universidade particular</u> porque lá você <u>vai ter</u> as suas necessidades atendidas, coisa que numa universidade pública dificilmente <u>você vai ter</u>. É mais fácil você se formar com todos os problemas e aí assim...talvez depois de 10 anos eles vão fazer alguma coisa (...) Então uma outra dica que eu dou é <u>ver como que você se adapta ao curso</u>, qual deles se adapta e tentar <u>"linkar"</u> com aquilo que você gosta, se</p>	<p>Ficou evidente o destaque dado em procurar uma IES particular para ter as necessidades atendidas. Outro ponto relevante foi escolher um curso de acordo com a deficiência.</p>

<p>você gosta da saúde, <u>escolher um curso que se adapte às suas necessidades</u> na área da saúde.</p>	
<p>B 83 - <u>Procurar e pesquisar</u> muito sobre a <u>instituição</u>. Olhar, visitar, realmente <u>sair do carro</u> (...) o mais importante é <u>tu sair e vê</u> o que que tu consegues <u>fazer sozinho</u> realmente dentro daquela instituição. Não digo só como cadeirante, mas no geral, para <u>ver assim onde</u> realmente <u>é acessível</u> e, não obviamente só, que essa é a primeira parte, a parte física da instituição. Mas, <u>pesquisar</u> ao máximo o que aquela <u>instituição</u> fez já, o que tem de <u>histórico quanto à acessibilidade</u>. Foi uma coisa que me fez <u>pesquisar</u> muito na época também. Claro que a gente vai muito pelos <u>valores das instituições porque é muito caro</u> e, às vezes, a gente para tipo "Ah eu vou nessa instituição porque ela tá bem classificada e tem um preço acessível", mas assim, ela é acessível de verdade pra ti que tem deficiência? Acho que essa é a questão chave.</p>	<p>Foi dado destaque à importância de "pesquisar" sobre a IES, visitar e ver o que é acessível, se a pessoa terá autonomia. Outro ponto destacado é o valor das mensalidades.</p>
<p>B 20 - Olha, eu acho que para a pessoa <u>conseguir</u> tem que <u>ter vontade e foco</u>, porque realmente não só na faculdade que eu encontrei esses <u>obstáculos</u>, mas no trajeto do serviço para faculdade (...) Agora, de <u>faculdade</u> mesmo, com relação as <u>pessoas deficientes elas vão ter dificuldades, lógico</u>. Elas têm que ter essa <u>consciência</u>, que além da estrutura física ela <u>vai ter dificuldades</u>, porque tem pessoas que realmente não entendem, não dão prioridade, passagem, essas coisas. Então para ele conseguir eu acho que é principalmente dele, das outras pessoas, claro, porque <u>se fosse para eu desistir eu já teria desistido</u>. Mas eu queria muito <u>terminar, começar e terminar</u> e eu sempre fui uma <u>pessoa focada</u>. Se a pessoa for uma <u>pessoa focada</u> ela consegue terminar sim a faculdade, <u>aos trancos e barrancos ela consegue, porque aparecem pessoas boas para ajudar sim</u>.</p>	<p>Percebemos as palavras vontade, foco para vencer as dificuldades. Como também a ênfase dada ao apoio de pessoas boas.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

QUADRO 7 - Recortes discursivos das respostas dos sujeitos do Grupo A para a pergunta: "Para você, o que é uma IES inclusiva"?

ENUNCIADOS DOS SUJEITOS	SENTIDOS
<p>A 4 - (...) <u>a palavra inclusão ela é ampla, às vezes é no currículo, às vezes é dentro da estrutura da faculdade, às vezes é comunicacional</u>. (...) eu me reconheço que eu sou surda. A minha identidade é libras, então, para mim, na faculdade <u>tem que ter</u> intérprete, porque assim os alunos <u>vão poder ter</u> mais informação, vão compartilhar com o</p>	<p>Observamos o destaque da expressão "<u>tem que ter</u>", tem que <u>oferecer o que a pessoa precisa</u>. Apesar da expressão de que a</p>

<p>professor. Mas, também é bom para os professores saber também o que que é esse estudo, o que que é libras.</p>	<p>inclusão é ampla, há uma ênfase na inclusão da pessoa surda.</p>
<p>A 125 - (...) eu não sei se eu já conheci uma universidade que eu posso dizer que é plenamente inclusiva. E quando <u>a gente fala de inclusão a gente fala de tanta coisa, de tanta gente</u>. Porque uma universidade inclusiva pra mim que <u>sou cega, é muito diferente de uma universidade inclusiva para alguém que é cadeirante ou que é surdo, enfim</u> (...) um primeiro ponto é perguntar no ato da <u>matrícula, na ficha de matrícula, se o estudante tem alguma deficiência</u>. Porque aí você já começa sabendo (...) Uma coisa que eu sentia muita dificuldade na IES que estudei <u>é a questão da comunicação. Eu demorei muito tempo pra saber que existia um setor de inclusão</u> e quando eu soube eu cheguei na coordenação do meu curso e falei "Eu queria saber o telefone do SAMA que é o setor de inclusão" aí a pessoa me disse "O que que é isso?" a secretária "Não sei se existe isso". Eu disse "Não, existe. A professora XX que coordena" a professora XX era do curso de Psicologia e eu estava na coordenação do curso de Psicologia que a professora XX coordena. Aí a pessoa ligou pra clínica, ligou pro outro setor "Oi, você sabe o número do setor que a professora lara coordena? Sabe telefone de lá?" enfim. Foi uma coisa que...não tinha comunicação, sabe. Quando <u>eu descobri esse setor da biblioteca também, tipo é um setor que já existia, mas não me atendia porque o setor não sabia que eu estava lá</u> (...) então é uma coisa que eu acho que tem que saber, todos os cursos têm que saber que existe tal em tal setor (...) Mesmo em universidades grandes é uma coisa que precisa saber pra poder orientar os alunos assim.</p> <p>(...) Eu acho que <u>formação continuada para os professores</u> é bem legal, bem importante. Eu sei que eles fazem entre um semestre e outro. Então entrar nessa parte da acessibilidade na formação dos professores é legal, porque as vezes a gente <u>encontra uma barreira na própria comunicação com o professor</u>. Nem sempre é porque o professor é uma pessoa ruim, as vezes é porque ele leva um susto (...) acho que dá essas formações para os professores seria importante.</p> <p>(...) E acho que <u>a parte arquitetônica</u>, por mais que as pessoas minimizem isso, mas ela é bem importante também. Fez muita diferença pra mim <u>quando eu pude andar pela universidade</u>, então eu acho que é um direito que precisa ter, sabe.</p> <p>(...) E acho que essa questão da <u>acessibilidade atitudinal</u>, que é o principal, mas acho que isso é toda uma</p>	<p>No discurso, há destaque para a inclusão ampla — para todas as deficiências — e que a IES deve ter uma cultura inclusiva. Reitera-se, ainda, a importância da acessibilidade, em todas as suas dimensões, para o processo inclusivo. Aponta a importância da coordenação e do NAI acompanharem a pessoa a partir da matrícula. Destaca, também, a importância de o aluno buscar o que necessita.</p>

<p><u>construção coletiva mesmo porque não é uma coisa que dá pra implantar</u>, o setor de acessibilidade atitudinal nas universidades. <u>Aí acho que é uma coisa que se constrói, falando o que é deficiência, fazendo eventos, tendo, enfim, são coisas que a gente precisa ir construindo politicamente, socialmente nessa cultura de acessibilidade e inclusão.</u></p> <p>(...) <u>Tem que ser um compromisso do aluno também de não querer que tudo caia do céu. A gente tem que realmente buscar por nossas coisas e tal, mas as vezes a gente acaba fazendo papel da universidade.</u> O papel de orientar professor, papel de fabricar o próprio material, digitalizar o próprio material.</p>	
<p>A 41 - (...) pra mim o que que eu entendo por uma <u>instituição de ensino superior inclusiva e acessível</u> (...) O que é <u>uma instituição de ensino superior inclusiva e acessível?</u> Quando <u>as duas coisas estão juntas.</u> É quando você tem um professor que para além da coordenação, que isso é uma junção entre coordenação e professor, te oferta o material seja em braile, seja digital, seja de fonte ampliada, e o professor se disponibiliza a estar ali contigo, a te auxiliar. <u>E você é um estudante diferenciado sim, porque tem uma necessidade de que os demais não tem</u> (...) Mas, <u>a inclusão e a acessibilidade é esse conjunto de coisas.</u> Quando os recursos previstos e os produtos estão <u>acessíveis, e a disponibilidade, que a gente chama de acessibilidade atitudinal, e o processo de inclusão através do próprio reconhecimento como a pessoa humana, ele é aberto pra outra pessoa humana.</u></p> <p>(...) Nós, pessoas com deficiência, <u>queremos os mesmos direitos que os demais, mas nós queremos ser reconhecidos em nossas especificidades</u> e pronto, é apenas isso. A gente <u>não quer mimo, a gente não quer mimimi</u> (...) então assim, são vários fatores que podem tornar uma instituição de ensino <u>superior acessível e inclusiva.</u> A gente pode falar de <u>acessibilidade arquitetônica, urbanística ou física tanto dentro do espaço quanto por fora no entorno.</u> A gente pode falar de <u>acessibilidade programática</u> nos eventos que a faculdade for desenvolver, por exemplo.</p>	<p><u>O interlocutor reforça que a inclusão e acessibilidade são conceitos interligados e complementares.</u></p> <p>Reitera, ainda, que o aluno com deficiência deve ser reconhecido dentro da sua especificidade.</p>
<p>A 52 - (...) depois que eu me formei lá onde eu estudava, eu estudei...eles implantaram um <u>núcleo de acessibilidade</u> (...)Teve um dia que eu precisei, lá no passado...totalmente diferente, <u>a estrutura física, nossa é outro nível, outra coisa</u> (...) uma universidade inclusiva, primeiramente, que <u>escute</u> o que a pessoa precisa, porque como diz <u>"nada sobre nós, sem nós"</u>. Então</p>	<p>Observa-se a <u>preponderância dos verbos "escutar", "ouvir", dando ênfase na importância de "dar voz", de convidar a pessoa com deficiência</u></p>

<p>sempre <u>escutar</u> a pessoa com deficiência, <u>ouvir</u> o que ela precisa. <u>Sem empatia, sem respeito não tem como funcionar nenhum tipo de trabalho</u>, então eu acho que primeiramente, o fundamental, é conhecer e <u>ouvir o que é que aquela pessoa precisa</u> (...) Então assim, não é algo padronizado, <u>é ouvir</u> mesmo cada pessoa, cada caso e <u>ter atenção, se colocar no lugar da pessoa e procurar acolher</u> sem claro, o seu "capacitismo", mas <u>procurar acolher</u>, na medida que vai <u>proporcionar independência</u> para a pessoa, dentro da limitação, mas que vai <u>proporcionar independência</u> da pessoa.</p>	<p>para participar dos processos decisórios em relação ao que ela precisa, com o intuito de proporcionar independência. Deixando claro a importância de ter respeito e empatia. Com destaque, também, para a implantação do NAI após a sua formatura.</p>
<p>A 121 - (...) E também o aluno é para <u>ter apoio</u> para a deficiência, além da Síndrome de Down e também <u>ter</u> uma base muito...da faculdade mesmo, sabe...tipo pra ser qualificado e tudo <u>tem que ter</u> vários processos tipo conhecer a faculdade, <u>conhecer</u> a coordenação, a diretoria, <u>tem que saber</u> todos os processos, <u>tem que saber</u> os professores.</p>	<p>Observamos o predomínio do verbo "ter", deixando claro que a pessoa com deficiência <u>tem que</u> receber apoio.</p>
<p>A 21 - Aquela que consegue <u>ouvir</u>, principalmente a necessidade, que ela <u>pergunta</u> para uma pessoa com deficiência, ou com algum tipo de limitação ou diferença, que ela esteja aberta para <u>ouvir</u> o que aquela pessoa precisa e junto com ela <u>fornecer o que é de direito</u>. Então eu acho assim, é simplesmente <u>ouvir</u>, estar aberto e <u>efetivar as mudanças</u> que as pessoas precisam e também <u>ter um olhar não de preconceito, mas um olhar mais acolhedor e de respeito</u>, principalmente. Porque eu acho assim, hoje tanto no ambiente escolar como no profissional que existe muito aquele <u>olhar de que a gente é incapaz</u> (...) talvez a gente ainda não tenha a competência, mas a gente tem a capacidade de estar ali, correr atrás disso sabe. <u>É ter esse olhar aberto</u>, faculdade inclusiva é isso, <u>é se abrir</u> para isso, <u>para o diferente</u>.</p>	<p>Percebemos que o interlocutor reitera os verbos "ouvir", afirmando que a IES deve "perguntar" o que a pessoa precisa e "fornecer" o que é de direito. Predomina também o verbo "olhar", dando ênfase às palavras respeito, preconceito e diferente.</p>
<p>A 92 - A faculdade que eu estudei, assim que eu cheguei lá, eles <u>já tinham colocado a adaptação do piso para os alunos cegos, já tinham colocado a adaptação de elevador para surdos</u> também, no caso deles ficarem presos tinha a luz, e tinha a questão do elevador para o deficiente físico. <u>Não tinha degrau</u>. A faculdade toda se ela tinha uns 2 degraus, ela tinha uma rampa próxima e nunca é uma rampa muito inclinada, é sempre uma rampa com inclinação legal. Sempre teve local que passava os carros, como também as calçadas com adaptação para cegos. Eu acho assim, que uma faculdade com esse principal método de adaptação e os</p>	<p>Observamos a repetição do verbo ter na conjugação no passado "já tinham" tornando o ambiente acessível. Como também enfatiza a importância da capacitação dos professores.</p>

<p><u>professores serem aptos a ter uma especialização também com relação a isso.</u></p>	
<p>A 38 - (...) na minha época <u>não tinha</u> essa atenção. Então eu frequentava a faculdade e <u>não tinha intérprete</u>, <u>não tinha professor</u> oralizado próprio para o apoio. Tinha dias que <u>não encontrava acento</u> próximo a aula do professor, teve momentos também que <u>o professor falava de costas</u> e <u>eu não entendia</u> muito as coisas que ele falava. Então hoje acaba que a faculdade está tendo melhoras (...)...da última vez que eu entrei na faculdade, foi em 2015 ou 2016, não tô lembrando muito.</p>	<p>Observamos a preponderância da partícula negativa “não” no discurso, se repetindo, dando destaque e caracterizando as dificuldades enfrentadas que o levaram a desistir do curso superior.</p>
<p>A 50 - A primeira coisa seria um lugar em que a instituição como um todo entendesse <u>que cada aluno</u> ali...cada aluno não, mas <u>cada pessoa que entrasse naquele portão, está vindo de um lugar diferente</u> (...) quando eu penso na parte de adaptação, eu penso na...eu <u>não consigo pensar de forma alguma, só na parte física porque eu sei que rampa é fácil construir</u>. Assim, apesar de muita gente ainda fazer do jeito errado, não sei como, mas conseguem. É... <u>rampa é fácil construir, elevador também é fácil construir, fazer todas essas adaptações no prédio é muito fácil</u>. Mas, você <u>fazer um cronograma inteiro de aula, contemplando um aluno que é autista e vai precisar de suporte em alguns momentos específicos. Você comportar na mesma sala também, um aluno surdo e um aluno cego e não entender que a gente...não tem como ter mais um professor lá na frente, falando o tempo todo, com um monte de gente sentada na frente ouvindo, não vai funcionar</u> (...) Porque uma coisa é uma pessoa cega te falar, outra coisa é você ler sobre, outra coisa é você não ter a possibilidade de enxergar nada e ter que se virar dentro de uma sala de aula, onde todo mundo troca de cadeira o tempo todo, aonde você precisa seguir através do som e tem gente na sala do lado carregando e puxando cadeira, arrastando coisa, e conversando, sabe.</p>	<p>Observamos a ênfase de que todas as pessoas são diversas e devem ser acolhidas. Com destaque para a importância da acessibilidade metodológica.</p>
<p>A 57 - Uma universidade inclusiva <u>precisa ter um ambiente inclusivo</u>. As pessoas <u>não sabem</u> como se comunicar com uma pessoa com deficiência, como se aproximar, ficam com <u>medo</u> e aí eu penso que não é <u>preconceito</u>, não é. É a <u>falta de informação</u>, então a minha sugestão é de que a universidade deveria <u>dar aulas sobre o tema da pessoa com deficiência, sobre a acessibilidade, como você conviver com as pessoas com deficiência, essa parte do processo de inclusão</u>. Tem a <u>acessibilidade também, legenda, intérprete de libras,</u></p>	<p>Percebemos a ênfase dada em “ter” um ambiente inclusivo, ensinar as pessoas sobre o que é deficiência para minimizar o medo e o preconceito. E reitera que para o processo</p>

rampa, elevador, banheiro adaptado, piso tátil. É bem importante que toda a faculdade <u>tenha acessibilidade e também um processo de inclusão.</u>	inclusivo deve oferecer acessibilidade.
---	---

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

QUADRO 8 - Recortes discursivos das respostas dos sujeitos do Grupo B para a pergunta: “Para você, o que é uma IES inclusiva”?

ENUNCIADOS DOS SUJEITOS	SENTIDOS
<p>B 80 - Por mais <u>óbvio</u> que seja, é uma universidade que <u>inclua todas as pessoas</u>. Desde as pessoas com deficiência visual, que dispõe de descrição de imagem, de vídeo, acessibilidade arquitetônica para pessoa se locomover com segurança, intérprete de libras, essas medidas que vão <u>incluindo todas as pessoas com deficiência num conjunto</u>. E, não só pessoas com deficiência, porque <u>não são só pessoas com deficiência que sofrem de exclusão</u>. É um <u>ambiente também livre</u> de...por mais utópico que seja, <u>livre de preconceito</u>. É difícil, <u>o preconceito</u>, não digo só com pessoas com deficiência, mas enfim com pessoas negras, com pessoas gordas, LGBT, enfim...um <u>ambiente de respeito</u>, que <u>todas as pessoas</u> possam usar independentemente de suas características.</p>	<p>Observamos a ênfase dada à inclusão ampla para todas as pessoas com deficiência e a relação com a acessibilidade. Realçou, também, que deve ser um ambiente que respeita a diversidade e livre de preconceito.</p>
<p>B 43 - Fazendo um grande resumo, ela <u>tem que ter</u> aquilo que uma <u>pessoa deficiente vai necessitar</u>, ou seja, isso já era para ter sido feito na questão de na <u>matrícula ter uma espécie de entrevista</u>, porque como que a pessoa vai saber...a instituição vai <u>saber o que que a pessoa precisa</u>. Então são todas as <u>ferramentas possíveis que a pessoa tem necessidade numa sala, que é baixa visão, textos ampliados, livros digitais, mas que sejam acessíveis</u>. A áudio book, por exemplo, <u>eu não tenho acesso porque eles não disponibilizam</u>. Todos os materiais e recursos que eu utilizo não é nada decorrente da faculdade.</p>	<p>Percebemos o destaque para os termos “tem que ter” e “eu não tenho”, realçando a carência de TA em sala de aula para o uso da pessoa com deficiência.</p>
<p>B 19 - Complexo, complexo (...), Mas, eu tive muitas <u>disciplinas sobre os direitos humanos</u> e foi isso que me aproximou do meu universo (...) Então passa tipo disciplinas facultativas, <u>a disciplina de libras mesmo, Língua Brasileira de Sinais, foi facultativa na minha graduação, pegava quem queria</u>. Eu acho que devia estar mais presente, essas <u>discussões</u> tinham que estar mais <u>transversais</u>, sabe (...) devia <u>ser transversal</u> e estar presente no curso inteiro, porque é o que eu dizia sempre</p>	<p>Para o interlocutor, para que a inclusão se efetive, a temática sobre deficiência e direitos humanos deve estar presente em todos os cursos de graduação, porque a inclusão não se limita</p>

<p>para os meus colegas e o que eu acredito (...) Eu vejo que <u>quem está mais sensível é quem vê, quem tem próximo da família, meus colegas que me viram no dia a dia lá, eram mais sensíveis a essas questões.</u> Então eu acho que uma forma mesmo de ter um centro universitário, uma <u>instituição inclusiva é dentro do curso mesmo, você abrir espaço para discussões assim e fora disso você procurar ouvir sempre os alunos,</u> porque eu vejo sempre as <u>coordenações apartadas das reais necessidades</u> de quem está na base que são os alunos. <u>Você ouvir e tá sempre atento.</u></p> <p>(...) falam muito de inclusão na educação, ou inclusão de pessoas com dificuldade de aprendizagem, com transtornos de aprendizagem, inclusão na escola. E existem <u>outros contextos, em que as pessoas com deficiência precisam ser incluídas</u> (...)</p> <p>(...) A educação eu acho que é a base de tudo, desde lá do início, porque eu sempre digo que <u>ninguém nasce capacitista, ninguém nasce preconceituoso, vai se construindo conforme os valores da sociedade.</u> Então, desde a educação básica até um curso superior que <u>sensibilize o olhar das pessoas para isso ajuda muito e assim, não diz respeito só aos cursos da área de saúde e da área de humanas, todo curso devia ter</u> (...) Sem contar que as deficiências são múltiplas, as necessidades de um grupo X não são as mesmas de um grupo Y. <u>O imaginário que se tem muitas vezes é de que o grupo de pessoas com deficiência é um grupo só, é homogêneo, e não é.</u></p>	<p>ao contexto escolar, existem outros contextos em que a pessoa com deficiência precisa ser incluída. E realça que as pessoas não nascem preconceituosas e capacitistas, elas vão se construindo conforme os valores da sociedade.</p> <p>Destaca, ainda, que dentro dos cursos é necessário que a coordenação “ouça” e esteja “atenta” às necessidades dos alunos.</p>
<p>B 29 - <u>Para além de rampa,</u> porque tem muita gente falando "Ah, eu vou fazer uma inclusão. Vamos botar uma rampa" e bota uma rampa fazendo um ângulo completamente aleatório...<u>é esse acesso,</u> a facilidade de você ter um <u>contato com a coordenação pra pedir um material ou em braile ou um material ampliado. O acesso e a facilidade que alguns professores ainda não conseguem entender,</u> ainda têm muitos professores que acham que <u>todo aluno é igual, que todos os alunos têm as mesmas capacidades, só que não.</u> A gente sabe que tem alguns alunos que têm déficit de atenção, tem alunos que tem algum problema de visão, tem alguns alunos que vão ter alguma dificuldade na escrita.</p> <p>(...) a gente começa a estudar numa sala com setenta alunos. É um absurdo imaginar que cada aluno...<u>que todos os alunos vão ter as mesmas condições e as mesmas possibilidades tanto financeiras como de habilidades, tanto capacidade de aprendizagem.</u> Tem professor que fala, fala, fala e você não entendeu nada do que ele quis dizer e ele ainda fica bravo com você</p>	<p>Observamos a ênfase na singularidade de todos os alunos, com destaque para o papel do coordenador como quem disponibiliza os recursos de TA. Também se verifica foco na acessibilidade metodológica, no papel do professor como facilitador da aprendizagem.</p>

<p>porque você não entendeu o que ele quis dizer. Então esse é o principal ponto, a <u>parte de individualidade de cada aluno</u>.</p>	
<p>B 114 - Ela deve <u>conter a acessibilidade</u> em geral para <u>todos os deficientes</u>. Ela <u>tem que ter</u> uma rampa com corrimão, ela <u>tem que ter</u> elevadores para cadeirantes, ela <u>tem que ter</u> banheiros com acessibilidade para deficientes, ela <u>deve conter</u> numa sala de aula materiais didáticos que vão atender os deficientes tanto visual, intelectual, autista. Acho que um ensino superior inclusivo <u>tem que ter</u> essa abrangência de tudo.</p>	<p>Observamos a prevalência dos verbos “ter” para enfatizar a importância da acessibilidade em todas as suas dimensões para atender a todas as pessoas com deficiência.</p>
<p>B 23 - Olha, eu acho que seria...uma universidade inclusiva é, acima de tudo, uma universidade que está disposta a <u>ouvir alunos com deficiência</u>. Então, nisso a <u>gente pede por infraestrutura</u>, que é uma coisa que <u>quase nunca tem</u>, a <u>gente pede por...</u>eu não sei assim, porque eu não entendo muito sobre essa parte em si, <u>mas professores que saibam libras</u>, tipo, seria inclusão <u>que atende a todos</u>, não somente infraestrutura, mas como um todo mesmo.</p>	<p>Ênfase no verbo “ouvir” as pessoas com deficiência e oferecer acessibilidade para além da estrutura física.</p>
<p>B 28 - Olha, eu acho que para gente partir dessa proposta a gente precisa <u>entender</u> que o sistema educacional, não estou falando do sistema de ensino, mas eu digo do sistema educacional que...a <u>graduação dos professores das universidades</u>, eles precisam <u>ser readaptados</u>, precisar ter uma <u>atualização curricular</u>, a gente precisa disso primeiramente (...) então para a gente começar a pensar em tentar <u>modificar um espaço educativo</u>, a gente precisa <u>mudar o cenário educacional</u>. Uma readaptação curricular de professores, porque se a gente não tem um professor, um profissional que olha para o aluno de maneira equitativa e não igualitária a gente não avança. Então assim, para a gente <u>mudar primeiramente todo o cenário</u>, a gente precisa de uma <u>grade curricular atualizada</u>. Agora falando de espaço, é preciso que o sistema de ensino seja adaptado e aí a gente volta pra essa questão da adaptação curricular porque para o sistema daquela escola, daquela universidade funcionar para todas as demandas de alunos com deficiência a gente precisa que esses <u>profissionais de dentro da escola se atualizem</u> porque assim, quando a gente fala de inclusão, a gente está falando <u>sobre responsabilidade</u>, e essa responsabilidade é de <u>todo mundo</u>. Ela não é minha, eu enquanto pessoa com deficiência eu preciso <u>cobrar</u> por inclusão, mas as pessoas que não têm deficiência, elas precisam se</p>	<p>Ênfase dada na importância de mudança na matriz de todos os cursos de graduação para que o tema inclusão, direitos humanos seja ensinado a todos, para que todos entendam que a inclusão como direito e de responsabilidade coletiva.</p>

<p><u>responsabilizar</u> porque elas também fazem parte desse problema. E elas também precisam se <u>reconhecer</u> como parte do problema e como solução, aí a gente consegue avançar e furar a bolha. Então eu acho que é mais ou menos por aí. Agora quanto a questão mais <u>arquitetônica, é outra questão de adaptação curricular, de cursos de arquitetura, de engenharia, de edificações.</u> Então assim, a gente tem ali um sistema capacitista que funciona de uma mesma maneira, como um <u>sistema opressor</u> que é o que "Eu não preciso, a gente não tem aluno aqui com deficiência, então a gente não precisa fazer essa modificação". Enquanto todo esse sistema <u>enxergar que inclusão é favor e não direito a gente não vai avançar.</u> Eu não vejo um cenário atualizado, avançado de inclusão para todos, sem que essas pessoas primeiro se responsabilizem. Então para a gente tentar modificar um espaço físico, a gente precisa de uma outra modificação que é o reconhecimento como parte do problema. Eu acho que é por aí.</p>	
<p>B 2 - Bom...universidade inclusiva, principalmente <u>deve ter</u> uma questão de <u>ouvidoria</u> muito boa. Hoje para você planejar, seja para qualquer tipo de deficiência, você tem que <u>entender o que que aquela pessoa precisa.</u> Por exemplo, eu tenho uma necessidade X, como cadeirante, e pode ser que uma pessoa com a mesma deficiência precise de uma necessidade totalmente diferente. Então ela tem que ter assim, um processo <u>de ouvidoria</u> e entender e se adaptar a cada necessidade, é isso que a meu ver ela precisa. É assim... tanto no fato de <u>escutar</u>, quanto é...como que eu posso dizer...<u>tornar realidade</u> aquela necessidade que ele tem e <u>oferecer uma resposta</u> àquela necessidade.</p>	<p>Observamos a presença dos verbos "ter" uma ouvidoria para "entender" e "oferecer" o que a pessoa precisa, pois as necessidades são diversas.</p>
<p>B 83 - Eu acho que começando por inclusão, <u>a inclusão</u> ela...a <u>acessibilidade</u> na verdade, <u>é tudo aquilo que tu pode fazer sozinho, se é acessível para mim, eu não preciso de ajuda.</u> Então para mim uma instituição com acessibilidade que tenha inclusão de verdade, eu não preciso da ajuda de ninguém, eu posso fazer tudo sozinho independentemente.</p>	<p>O interlocutor reforça que a inclusão e acessibilidade são conceitos interligados e complementares e os dois devem proporcionar autonomia para as pessoas com deficiência.</p>

<p>B 20 - Olha, <u>além da estrutura física</u>, porque eu acho que é essencial, porque não tem como nem assim um cadeirante entrar se não tem rampa ou elevador, então acredito que já comece...esse é meu ponto de vista tá...que já comece pelo menos com a estrutura física e aí depois você parte para as outras estruturas, que é as estruturas de...tem algumas <u>faculdades que oferecem</u> aulas de...oferecem tutor para pessoas que são deficientes visual, tem uma acompanhante lá pra ajudar o surdo...que <u>ofereça um instrutor</u> que seja para acompanhar. Eu acredito que se a faculdade conseguir <u>promover</u> esse tipo de auxílio para as pessoas, seja com algum tipo de deficiência, facilita, vai <u>facilitar</u> muito a inserção dessas pessoas no mundo acadêmico sabe</p>	<p>Ênfase na inclusão para além da acessibilidade arquitetônica, com destaque para os verbos “ter”, “oferecer”, “acompanhar”, “promover” e “facilitar”.</p>
---	---

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O que se espera com a educação inclusiva é que o processo educacional desenvolva, em todos os alunos e não apenas nos com deficiência ou outros beneficiários das ações afirmativas, uma consciência mais solidária que se projete em atitudes concretas de pessoas comprometidas com a sociedade. A seguir, apresentaremos, os resultados das três etapas do estudo de painel.

### 5.1 INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA – AS NÃO COINCIDÊNCIAS DOS/NOS DIZERES - NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PARTICULARIDADES DE UM PROCESSO EM EXPANSÃO

O que se espera com a educação inclusiva é que o processo educacional desenvolva, em todos os alunos e não apenas nos com deficiência ou outros beneficiários das ações afirmativas, uma consciência mais solidária que se projete em atitudes concretas de pessoas comprometidas com a sociedade. A seguir, apresentaremos, os resultados da primeira etapa do estudo de painel.

As características sociodemográficas da amostra estão apresentadas na tabela 5. Participaram da primeira parte do estudo 195 pessoas com deficiência. A maioria ingressou no ensino superior até 2015 (n= 115; 59%) — e era do sexo feminino (n = 126; 64,6%), apresentando média de idade de 29,9 ± 8,5 anos, variando de 18 a 69 anos. Quanto à raça/cor, 110 participantes (56,4%) declararam ser brancos, 59

(30,3%) pardos, 22 (11,3%) pretos, 3 (1,5%) amarelos e 1 (0,5%) indígena. A maioria da amostra (60,7%) era da região sudeste e 65,6% tinham renda familiar entre 1 e 6 salários mínimos.

Não foram observadas diferenças estatisticamente significantes no perfil sociodemográfico dos participantes que ingressaram até 2015 e depois de 2015, em relação ao sexo ( $X^2 = 1,014$ ), raça/cor ( $X^2 = 0,844$ ) e região geográfica ( $X^2 = 9,199$ ) — Tabela 5. Porém, observou-se uma associação estatisticamente significativa entre faixa etária ( $X^2 = 68,850$ ) e renda familiar ( $X^2 = 14,594$ ) com o ano de ingresso no ensino superior. Houve aumento significativo na proporção de participantes na faixa etária de 18 a 24 anos e redução da proporção das demais faixas etárias, bem como aumento da proporção de indivíduos com renda familiar até 3 salários mínimos que ingressaram depois de 2015 — Tabela 5. Do ponto de vista prático, o ingresso de participantes mais jovens, depois de 2015, pode ser considerado de elevada relevância, enquanto que a diferença observada no perfil de renda dos participantes foi de pequena relevância.

Tabela 5 - Características sociodemográficas dos participantes do estudo, comparadas pelo ano de matrícula no ensino superior.

Variável / Categorias		Ano de Ingresso		p-valor	TE
		Grupo A ≤ 2015	Grupo B > 2015		
Sexo	Masculino	44 (38,3%)	25 (31,3%)	0,31	0,07
	Feminino	71 (61,7%)	55 (68,8%)		
Faixa Etária	18 – 24 anos	9 (7,8%)	50 (62,5%)	<0,001*	0,59
	25 – 33 anos	67 (58,3%)	23 (28,8%)		
	34 – 42 anos	25 (21,7%)	6 (7,5%)		
	≥ 43 anos	14 (12,2%)	1 (1,3%)		
Raça/cor	Branco	68 (59,1%)	42 (52,5%)	0,36	0,07
	Outros	47 (40,9%)	38 (47,5%)		
Renda familiar	Até 1 salário mínimo	16 (14,0%)	19 (24,4%)	0,002*	0,28
	1.1 até 3 salários mínimos	34 (29,8%)	35 (44,9%)		
	3.1 até 6 salários mínimos	38 (33,3%)	19 (24,4%)		
	> 6.1 salários mínimos	26 (22,8%)	5 (6,4%)		
Região geográfica	Sudeste	66 (58,4%)	50 (64,1%)	0,06	0,22
	Nordeste	20 (17,7%)	15 (19,1%)		
	Sul	17 (15,0%)	6 (7,7%)		
	Centro-Oeste	9 (8,0%)	2 (2,6%)		
	Norte	1 (0,9%)	5 (6,4%)		

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Apesar de não possuímos um cálculo amostral representativo que nos permita uma comparação com os dados nacionais, faremos um paralelo por semelhança com os dados do Censo da Educação Superior, referente aos anos de 2020. Quanto ao sexo, os resultados são similares aos resultados gerais do censo de 2020 e 2021 que mostra uma maior presença feminina na educação superior privada — em universidades, centros universitários e faculdades. Em relação às pessoas com deficiência, em 2021, foi maior o número de matrícula de mulheres (50,65%) — unindo os dados de matrículas presenciais e à distância — contudo, nos dados apenas das matrículas presenciais, a presença masculina (51,30%) é maior (INEP, 2022; INEP, 2023).

Quanto à raça/cor, os dados também são similares, com uma prevalência maior de brancos seguidos de pretos e pardos. Importa destacar que no período de 2011 a 2020 houve um aumento percentual em pessoas que se declararam de cor preta e parda – passou de 35 % em 2011 para 46% em 2020 e um decréscimo nas pessoas que se declararam da cor branca, saindo de 62% em 2011 para 52% em 2020, dados análogos ao da nossa pesquisa em que houve um decréscimo de brancos e aumento dos não brancos no Grupo B. O INEP não apresenta um recorte separado de matrícula e de conclusão por sexo e raça/cor para pessoa com deficiência (INEP, 2022). No questionário aplicado no ENADE, para verificar o perfil dos formandos, não aparece nenhuma pergunta relativa à deficiência (INEP, 2022).

No que se refere à raça/cor, mesmo não havendo diferenças nas proporções quando comparados os alunos matriculados no ensino superior antes e após 2015, é importante destacar que houve um aumento de pardos e negros no Grupo B, inclusive foi o único grupo com presença de indígena. Esses dados vão ao encontro do trabalho de Ristof (2019) que destaca que é possível observar que, a cada ano, a educação superior recebe mais estudantes afrodescendentes e indígenas. Contudo, o autor destaca que o *campus* como um todo permanece sendo, em média, 20% mais branco que a sociedade brasileira de uma forma geral. Isso também é evidenciado por meio dos dados coletados no último Censo Demográfico, em 2010, que mostraram que os menores percentuais de acesso à educação básica de pessoas com deficiência estavam nas categorias indígenas (75,9%) e negras (preta e parda) (85,6%) (BRASIL, 2015a).

Apesar de o fator idade ter apresentado diferença nas proporções quando comparado aos alunos matriculados no ensino superior antes e após 2015, com

prevalência para pessoas entre 18 a 24 anos no Grupo B, verificou-se que este dado é superior aos dados nacionais gerais. Dados do censo da educação superior de 2020 mostra que a média de idade na modalidade presencial é de 25,6 anos (INEP, 2022). Ristof (2019) destaca que, ao longo dos últimos anos, a proporção de estudantes com idade de 24 anos ou mais, no ensino superior, tem-se mantida próxima ou, até mesmo, superior a dos jovens na faixa de 18 a 24 anos. Esse dado indica que é um desafio para que o país alcance as metas projetadas pelo PNE vigente. A meta 12 do PNE propõe “elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população entre 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público” (BRASIL, 2014). Mesmo que a meta fale especificamente do segmento público a estratégia 12.5 prevê:

ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei no 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico (BRASIL, 2014) (grifo nosso).

De acordo com Ristof (2019), a expansão do ensino superior, no Brasil, nos últimos 20 anos, tem dimensões inclusivas singulares, dada as características de programas tais como o Prouni (BRASIL, 2005), FIES (BRASIL, 2001) e da Lei nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016) que adotam critérios de ações afirmativas para escola pública, baixa renda, populações negras e indígenas e pessoas com deficiência. Se a expansão da educação superior do país superar os limites impostos a essas populações — aqui o destaque para pessoas com deficiência que também podem ser negro (a) ou indígena, baixa renda e escola pública —, é possível supor que se amplie a democratização de outras esferas da vida de nossa sociedade. Como destaca o autor, o que se observa é que populações mais educadas são teoricamente mais ativas em sua cidadania, mais compreensivas quanto às diversidades e menos suscetíveis a atitudes preconceituosas por deficiência, cor, gênero, renda e local de moradia ou qualquer outro motivo.

Evidencia-se, nas falas dos participantes da pesquisa, o olhar de estranhamento que recebiam dos colegas de curso em relação à presença da pessoa com deficiência no espaço educacional:

A questão na faculdade é um pouquinho complicada. Eles, os alunos, não estavam preparados, ficavam ansiosos, com medo, então eu fui tipo acolhendo as pessoas "Olha, eu tenho uma deficiência auditiva, você tem que falar um pouquinho mais devagar" e eles foram aprendendo aos pouquinhos. Mas, no começo foi bem difícil (A 57).

Mas, aí na graduação eu sentia muito o olhar dos outros alunos, como se eu não devesse estar ali, como tipo "O que essa pessoa tá fazendo aqui?" primeiro ela se assusta, depois fica com uma cara estranha assim (A 21).

As ações afirmativas, que hoje são necessárias, possibilitam que um dia o sistema de ensino, em sua totalidade, acolha a todas as pessoas sem distinção de classe, cor ou deficiência, por mais utópico que esse pensamento possa parecer.

De acordo com Silva (2012), as ações afirmativas possuem os princípios da discriminação positiva, ou seja, estão compromissadas com o atendimento às diferenças, sejam elas sociais, étnicas, raciais ou biológicas, como no caso das pessoas com deficiência. A autora ainda destaca que tais práticas são criticadas por pessoas conservadoras e retrógradas — em sua maioria de um nível socioeconômico alto —, que fazem uso de diferentes discursos para convencer a população de que as ações afirmativas são injustas e desnecessárias, a ponto de o próprio grupo que se beneficiaria delas não as solicitarem ou se colocarem contra a sua implantação.

Em relação à renda, observamos que, no Grupo A (56,1%) declaram renda acima de 3 salários mínimos. Formam este grupo, majoritariamente, egressos e, mesmo que não seja possível afirmar apenas com os dados da pesquisa, essa renda pode ser decorrente do próprio trabalho juntamente com a renda familiar. No Grupo B, observamos uma prevalência maior de pessoas com deficiência com renda de 0 a 3 salários mínimos (69,3%). Esse grupo é composto, em sua maioria, por cursistas. A presença de pessoas, com ou sem deficiência, com renda de até 3 salários mínimos em IES particulares pode se justificar pela existência de programas de financiamento do governo federal como FIES e PROUNI.

Ristof (2019) destaca que, de acordo com dados de 2015, mais de 50,4% das matrículas do setor privado eram financiadas pelo governo federal por meio de programas como FIES e PROUNI. Contudo, de acordo com os dados do Censo de 2021, entre os anos de entre os anos de 2020 e 2021 os financiamentos apresentaram

uma queda de 9,2% em termos de matrículas financiadas (INEP, 2023). Apesar dessa queda, o que se verifica é que as matrículas da graduação — graças principalmente aos dois grandes programas de inclusão vigentes — são predominantemente públicas, ou seja, financiadas pelo poder público, embora abrigadas em sua maioria pelo setor privado. Antes disso, o autor aponta que o acesso à educação superior para os mais pobres — destaque para pessoas com deficiência que, em sua maioria, são mais pobres que a população em geral — era difícil devido ao fato de o setor público ser pequeno e altamente competitivo; o setor privado, por ser pago, cobrava preços proibitivos para grande parte da população. Como podemos observar nas falas dos participantes:

Mas, nas provas na federal é muito difícil de passar, elas são bem difíceis. Eu acho que a pessoa com deficiência auditiva teria dificuldades em passar na prova em federal, eu acho. Eu já tentei uma vez, nossa muito difícil, não consegui passar. Eu fiz a prova sozinha. Quando eu parava e perguntava pra pessoa "Que palavra é essa?" ela me ajudava. Mas, suporte, intérprete eu não tive (A 57).

A federal é muito visada na questão...por mais que tenha as cotas, que alguns alunos já passaram pela questão do Enem, por exemplo (...) Mas, eu vejo muitas pessoas entrando pela faculdade privada, porque já não tem a questão desses critérios específicos, então de todos os meus colegas eu acho que uma pequena parte deles cursou ensino superior em universidade pública. Grande parte foi no ensino privado (A 41).

Às vezes, muitas pessoas com deficiência não têm condições de entrar pra uma universidade particular (...) É... eu acho que se tivesse inclusão nas universidades federais nós estaríamos muito mais, em maior número nas universidades (B 23).

Quanto à região do país em que moram os participantes da pesquisa, a região sudeste foi a de maior participação com (58,4%) no Grupo A e (64,1%) no Grupo B. De acordo com os dados do Censo da Educação Superior de 2021 (INEP, 2023), (41,26%) das instituições privadas encontram-se na região sudeste, como era de se esperar, em função da maior concentração populacional (IBGE, 2010). Esse dado corrobora o fato de que a região sudeste é a que apresenta a menor participação do segmento público em relação ao tamanho da população na idade entre 18 a 24 anos (BRASIL, 2015a). Observamos, na pesquisa, uma maior participação de pessoas que moram no interior, os percentuais nos Grupos A e B foram de (65,21%) e (78,75%) respectivamente.

Importante salientar, também, que o Censo do Ensino Superior de 2020, como nos anteriores, possui dados consolidados do número de matriculados apenas por

unidade da federação; já o censo de 2021 traz esses dados por unidade da federação e suas respectivas cidades. Dessa forma, o Censo de 2021 mostrou, por exemplo, que 12.208 alunos com deficiência estão no estado de São Paulo; desses, 4.698 estudam na capital. Assim, do total de alunos com deficiência matriculados no ensino superior no Brasil, em cursos de graduação presencial ou à distância, quase 20% estudam em instituições de ensino superior do estado de São Paulo e quase 7,4%, na capital paulista (INEP, 2023).

Em relação ao tipo de deficiência e às dificuldades autodeclaradas, não foram encontradas diferenças estatisticamente significantes entre os ingressantes até 2015 e após 2015 em relação ao tipo de deficiência ( $X^2 = 3,453$ ) e etiologia ( $X^2 = 0,003$ ) – Tabela 6. A maioria dos participantes eram deficientes físicos ( $n = 121$ ; 62,1%), 44 (22,6%) eram deficientes visuais, 16 (8,2%) deficientes auditivos e 14 (7,2%) deficientes mentais e intelectuais, sendo 59% de origem congênita.

Tabela 6 - Tipos de deficiência e dificuldade autodeclaradas pelos participantes do estudo, comparados pelo ano de matrícula no ensino superior.

Variável / Categorias		Ano de Ingresso		p-valor	TE
		Grupo A ≤ 2015	Grupo B > 2015		
Tipo de deficiência	Deficiência Física	77 (67,0%)	44 (55,0%)	0,33	0,13
	Deficiência Visual	21 (18,3%)	23 (28,8%)		
	Deficiência Auditiva	9 (7,8%)	7 (8,8%)		
	Deficiência Mental e Intelectual	8 (7,0%)	6 (7,5%)		
Etiologia	Congênita	68 (59,1%)	47 (58,8%)	0,96	0,004
	Adquirida	47 (40,9%)	33 (41,3%)		

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Nos dados do Censo da Educação Superior, observamos que, no ano de 2020, 36.584 pessoas com deficiência se matricularam em IES do segmento privado, sendo: (32,76%) com deficiência física, (27,54%) com baixa visão, (13,76%) com deficiência auditiva, (13,50%) deficiência intelectual, (5,10%) cegueira, (4,49%) surdez, (4,98%) Transtorno do Espectro Autista (TEA) (Autismo infantil). Números parecidos com os da pesquisa, mesmo que não seja possível fazer um cálculo amostral devido ao N não representativo (INEP, 2022).

Em relação ao ano de 2021, o censo não trouxe a separação de matrículas de pessoas com deficiência em instituições públicas e privadas. Todavia, é importante assinalar que, nos cursos presenciais, as matrículas de pessoas com baixa visão (33,84%) superaram as de deficiência física (32,19%). Além disso, houve um aumento de matrículas de pessoas com deficiência intelectual (13,89%) que superou as de pessoas com deficiência auditiva (12%) (INEP, 2023).

Para a apresentação dos dados, agrupamos os tipos de deficiência. Para tanto, utilizamos o conceito da Lei 13.146, Estatuto da Pessoa com Deficiência, que, em seu artigo 2º, estabelece:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. § 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: I – os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II – os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III – a limitação no desempenho de atividades; e IV – a restrição de participação (BRASIL, 2016).

Acreditamos ser importante uma caracterização melhor das pessoas que participaram do estudo. Nos participantes com deficiência visual, tivemos: 37 (84%) pessoas com baixa visão, 6 (14%) com cegueira, sendo um deles com surdo-cegueira e 1 (2%) com visão monocular. Na deficiência auditiva, tivemos: 5 (31%) pessoas com surdez e 11 (69%) com deficiência auditiva; nesse grupo uma das pessoas surdas tem também paralisia cerebral. Na deficiência mental e intelectual: 10 (71%) pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA); nesse grupo temos: 1 pessoa com TEA e superdotação, 1 pessoa com TEA e deficiência intelectual e 1 pessoa com TEA, deficiência intelectual e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Responderam, também, ao questionário 2 (14%) pessoas com deficiência intelectual, 1 (7%) pessoa com Síndrome de *Down* e 1 (7%) com TDAH.

As pessoas com TEA, desde 2012 — com a Lei nº 12.764 que institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com TEA —, já são consideradas pessoas com deficiência (BRASIL, 2012). Contudo, o TDAH, apesar de ser classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento pelo DSM -5, não é considerado uma deficiência. Todavia, se essa pessoa respondeu a um questionário cujo título traz a palavra “deficiência”, que tem uma pergunta específica sobre o tipo de deficiência e a pessoa marca outros e assinala o TDAH acreditamos que esta pessoa teve um motivo.

Ademais, o próprio Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM 5) (2014) destaca que os casos mais graves de TDAH, quando encontram barreiras para a acessibilidade educacional, atitudinais e metodológicas de comunicação, podem ter o seu desenvolvimento reduzido e sofrer grande prejuízo durante a sua vida.

Em 2021, a Lei 14.254, de 30 de novembro de 2021: “dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem” (BRASIL, 2021). Apesar de o texto da Lei mencionar apenas a educação básica, acreditamos que este suporte integral se ampliará a educação superior.

Três hiatos observados na pesquisa foram a participação pequena de pessoas com surdez, deficiência intelectual e cegueira, como pode ser verificado na descrição acima. Isso pode ser decorrente da coleta de dados de forma *on-line* pelas redes sociais. De acordo com Shaughnessy, Zechmeister e Zechmeister (2012), as pesquisas realizadas pela internet possuem um potencial de viés da taxa de resposta e viés de seleção. De resposta porque, como em qualquer outro tipo de pesquisa, as pessoas não querem participar da pesquisa; de seleção porque os participantes são uma amostra de conveniência com acesso à internet e, na nossa pesquisa, participaram de uma rede social *on-line* específica.

Uma outra possibilidade para a baixa participação de pessoas cegas, surdas e com deficiência mental pode estar relacionada à pesquisa de Moraes (2017), para monitorar a meta 4 da educação especial do PNE 2014-2024, que assinalou que o acesso escolar de pessoas com deficiências visuais e auditivas é discretamente inferior ao de pessoas sem deficiências. No entanto, as taxas de alfabetização, escolarização, analfabetismo funcional e conclusão do ensino fundamental eram bastante discrepantes entre esses mesmos grupos. Isso significa que parte dos estudantes com comprometimento visual e auditivo frequentam a escola, porém não atingem o nível de proficiência desejado, fato que prejudica a entrada no ensino superior.

Moraes (2017) destaca, também, que as taxas de escolarização, alfabetização, analfabetismo e conclusão do ensino fundamental para a população com deficiência intelectual atingem 55% (alfabetização – 15 anos ou mais de idade), sendo de 94% para a população sem deficiência; 66% (analfabetismo – 15 anos ou mais de idade), sendo de 19% para a população sem deficiência, e 13% (16 anos – fundamental concluído), sendo de 59% para a população sem deficiência.

Moraes (2017) aponta que as deficiências intelectuais, auditivas e visuais não são o único motivo para o baixo rendimento escolar desses alunos. A autora defende que o insucesso se deve à carência de recursos humanos e materiais. Também destaca que o monitoramento da inclusão no contexto escolar, em termos de aumento ou não de matrículas, é válido. No entanto, segundo a autora, tão importante quanto o número de matrículas são os investimentos na formação de educadores e no aprimoramento das práticas pedagógicas para o público da educação especial.

Essa constatação fica evidenciado nas falas de duas participantes de nossa pesquisa que cursam pedagogia. Ambas destacaram que o único conteúdo que pode ser relacionado à educação especial e à inclusão de pessoas com deficiência na grade curricular do curso de pedagogia, das IES em que estudam, é o oferecimento da disciplina de Libras. No entanto, o conteúdo passado sobre o assunto é apenas o básico:

Eu digo isso porque no curso de pedagogia, o único ensino que eles chamam lá, até hoje, de ensino de matéria especial é o ensino de libras que é bem básico, básico, básico (B 28).

(...) por exemplo, eu já tive cadeira de libras e ela é muito rasa, muito rasa mesmo (...) então assim, de libras eu realmente não aprendi nada (B 83).

Desde 2002, existe a obrigatoriedade da inclusão da disciplina de Libras na formação de professores — a pedagogia é considerada curso de formação de professores — pela Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), regulamentada pelo Decreto n. 5.626/2005 (BRASIL, 2005). Observamos que as IES e os cursos se adequaram para “cumprir a Lei”, oferecendo a disciplina de Libras como obrigatória. Contudo, ensinar o conteúdo da disciplina de forma descontextualizada da educação especial na perspectiva inclusiva não atende ao esperado pela política pública, como evidenciado na fala das participantes da pesquisa.

Não é apenas a disciplina de Libras que trata de questões sobre a educação especial e inclusiva nos cursos da área da educação e demais áreas do conhecimento. O parecer do CNE sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos prevê, também, que os temas relativos aos direitos humanos sejam tratados em todos os cursos de graduação. Isso deve ocorrer pela transversalidade, como um conteúdo específico, ou de maneira mista, com vistas a diminuir as desigualdades, na construção de uma sociedade que valorize e desenvolva condições para a garantia da dignidade humana (BRASIL, 2012).

Um dos princípios da Educação em Direitos Humanos é o do reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades para que haja um verdadeiro enfrentamento dos preconceitos e das discriminações, garantindo que as diferenças não sejam transformadas em desigualdades. Dessa forma, o princípio jurídico-liberal de igualdade de direitos individuais deve ser complementado, então, com os princípios dos direitos humanos da garantia da alteridade entre as pessoas, grupos e coletivos. Assim, igualdade e diferença são valores indissociáveis que podem impulsionar a equidade educacional e, por conseguinte, social.

A inclusão escolar é o processo que possibilita superar as barreiras que impedem ou limitam a presença, a participação e a conquista de todos os estudantes. Já a equidade é a garantia da preocupação com a justiça, de modo que a educação de todos os estudantes seja considerada igualmente importante. Como aponta Mantoan (2016), só se permite diferenciar para incluir. De acordo com o Manual da UNESCO, para garantir a inclusão e a equidade na educação:

o desenvolvimento de políticas inclusivas e equitativas requer o reconhecimento de que as dificuldades dos estudantes surgem de aspectos do próprio sistema educacional, incluindo: as formas como o sistema é organizado atualmente, as propostas pedagógicas oferecidas, o ambiente de aprendizagem, e os meios em que progresso dos estudantes é avaliado e assistido. Ainda mais importante é traduzir este reconhecimento em reformas concretas, enxergar diferenças individuais não como problemas a serem resolvidos, mas como oportunidades para democratizar e enriquecer a aprendizagem. Diferenças podem atuar como catalisadoras para a inovação, podendo beneficiar todos os estudantes, quaisquer que sejam suas características pessoais e circunstâncias domésticas (UNESCO, 2019, p.13) (grifo nosso)

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, no capítulo específico sobre o direito à educação, em seu artigo 28º, veio reafirmar os dois apontamentos anteriores da necessidade de pensar na formação do profissional de educação e das demais áreas do conhecimento e foi além, nos incisos X e XIV em que especifica:

X – Adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; XIV – 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, sp).

É evidente que uma educação de qualidade passa, inevitavelmente, pela formação do professor, tanto a inicial quanto a continuada. Como, também, é notório que as práticas pedagógicas, no contexto do ensino à pessoa com deficiência, carecem ser inclusivas, diante da diversidade dos alunos atendidos. Em síntese, parte do sucesso da inclusão educacional do aluno com deficiência dependerá do trabalho do professor na sala de aula. Muitas vezes, a resistência desse em relação à inclusão parte da falta de preparo em sua formação para lidar com esse alunado e — por que não dizer — do contato com pessoas com deficiência quando estudaram e durante a sua formação.

Assim, observamos a importância do Estatuto da Pessoa com Deficiência trazer em seu texto esta determinação legal de uma formação específica direcionada ao estudo, prático e teórico, para as necessidades das pessoas com deficiência. Estando no texto da Lei, as IES, sejam Faculdade, Centros Universitários ou Universidades, como também, o MEC e as Secretarias Educação, estaduais e municipais, precisarão adequar o currículo e suas diretrizes a essa realidade.

B 28, mulher com TEA, diagnosticada quando adulta, após o diagnóstico de TEA do filho, faz o seguinte relato sobre a sua vida escolar e uma reflexão sobre o que ela observa sobre as deficiências:

"Bom, tem uma criança com deficiência aqui, então tá tudo certo" e isso não é um problema, porque eu penso assim se a escola não tá preparada para se adaptar, para fazer modificações para as diferenças gritantes do meu filho, ela não vai estar preparada para as diferenças sutis da criança neurotípica, entendeu? Mais ou menos assim. (...) A gente tem uma hierarquização de deficiências, uma categorização de deficiências dentro dos próprios grupos e subgrupos (...) Eu sou tida como uma não tão autista assim, porque eu consegui adquirir algumas habilidades ao longo da vida, então assim, tem essas diferenças tanto fora da nossa comunidade como até mesmo dentro existe essa categorização e aí, as pessoas com deficiências invisíveis estão mais sujeitas a uma exclusão e a uma violência justamente porque a deficiência delas são invisíveis. Então elas estão sujeitas a serem negligenciadas, a não conseguirem acesso, a acessibilidade, enfim... (B 28).

O termo “deficiência invisível” representa muito do que os participantes — principalmente pessoas com baixa visão, baixa audição, surdas e TEA nível 1 — revelaram em suas falas. Os relatos mostram que elas sentiam esquecidas em sala de aula, quando os professores não ampliavam e adaptavam os materiais, não ficavam à frente na sala oportunizando a leitura labial ou, até mesmo, não adequavam

ou simplificavam a sua linguagem para se fazer entender pelos alunos com deficiência, como é evidenciado nas falas abaixo:

"Ah não professora, ela tá fingindo. Ela tira nota boa na prova e fala muito bem. Ela tá fingindo, ela só escuta quando ela quer", eles falavam desse jeito comigo (...) então eu percebi que as pessoas não compreendem o que que é ser surda, as vezes eles pensam que é uma coisa simples, que dá pra compreender (A 4).

Eu uma vez levantei em sala e disse "Eu não enxergo. Quantas vezes vai ser preciso eu dizer isso? Eu preciso que seja descrito isso que está na lousa, porque ou o professor descreve e essa informação fica completa pra mim, ou eu não vou saber de nada e nem adianta eu vir pra aula" (A 41).

Principalmente pra essas deficiências que não são totais assim. Eu sou cega, eu ando com uma bengala e uso um programa de voz no celular e eu tenho os olhos deformados por conta do glaucoma. Todo mundo olha pra mim e sabe que eu não enxergo. Mas, eu tinha colegas com baixa visão, por exemplo, inclusive no próprio curso de Psicologia, que as vezes os professores demoravam a perceber que a pessoa tinha baixa visão. Estava no horário da aula e a menina meio tímida, tinha um pouco dessa dificuldade de se expor e as vezes o professor tá lá dando aula, passando filme legendado ou enfim, com as imagens visuais e não se atentava pra fazer uma descrição, uma leitura da legenda, porque não sabia que tinha aquele aluno com baixa visão ali (A 125).

(...) deficiência invisível e de como as pessoas não veem. Porque para as pessoas a deficiência é ou você tá numa cadeira de rodas ou você usa uma bengala ou você usa uma muleta e é isso (B 29).

É...é porque não é uma deficiência visível, sabe. Quem me vê na rua assim, não vai saber que eu tenho deficiência (...) Só na convivência, se eu for mexer no celular eu mexo de pertinho e só (A 52).

As informações sobre a Educação Básica dos participantes estão apresentadas na tabela 7. A maioria dos participantes frequentaram escola pública, sendo 83 (42,6%) estadual, 24 (12,3%) municipal e 4 (2,1%) federal; 84 (43,1%) eram de escolas privadas. A maioria frequentou escola com ensino regular inclusivo (n = 102; 52,3%). Não foram encontradas diferenças estatisticamente significantes entre os ingressantes até 2015 e após 2015 em relação a escola pública vs. privada ( $X^2 = 2,578$ ) e ao tipo de escola inclusiva vs. outras ( $X^2 = 0,845$ ). Destaca-se que 84,6% concluíram o ensino médio até 2015. Metade da amostra levou 2 anos para ingressar no Ensino Superior, sendo o tempo médio  $3,8 \pm 4,3$  anos, com variação entre 0 e 26 anos.

Tabela 7 - Informações sobre a Educação Básica dos participantes do estudo, comparadas pelo ano de matrícula no ensino superior.

Variável / Categorias		Ano de Ingresso		p-valor	TE
		Grupo A	Grupo B		
		≤ 2015	> 2015		
Escola	Pública	60 (52,2%)	51 (63,8%)	0,11	0,11
	Privada	55 (47,8%)	29 (36,3%)		
Tipo de Escola	Regular inclusiva	57 (49,6%)	45 (56,3%)	0,36	0,07
	Outra	58 (50,4%)	35 (43,8%)		

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Em relação ao tipo de escola em que concluiu o ensino médio nos dois grupos a maioria dos participantes concluíram o ensino médio em escola pública. Os dados do Grupo B são próximos aos dados gerais do Censo da Educação Escolar de 2020, em que 65% declararam ter concluído o ensino médio em escola pública (INEP, 2022).

Observamos que, no Grupo A, a prevalência é maior, embora discreta, de pessoas que estudaram em outro tipo de escola (50,4%). No grupo B, a prevalência é de pessoas que estudaram em escola regular inclusiva (56,3%).

Um fato que nos chamou a atenção foram as pessoas que marcaram a opção “outros” e utilizaram alguns termos para se referirem ao tipo de escola na qual estudaram, como podemos observar no quadro 9.

QUADRO 9: Tipos de escola em que estudaram os participantes da pesquisa (2020 e 2021)

Tipo de escola em que estudou	Enunciado dos sujeitos	Palavras temáticas
Estadual (B 5)	“Escola <u>normal</u> ” (B 5).	normal
Estadual (A 32)	“ <u>Normal</u> ” (A 32).	
Estadual (B 61)	“Escola <u>normal</u> ” (B 61).	
Estadual (B 73)	“Escola <u>normal</u> ” (B 73).	
Estadual (B 31)	“Escola pública <u>normal</u> ” (B 31).	
Privada (A 62)	“Escola <u>normal</u> ” (A 62)	
Estadual (B 56)	“Escola do ensino regular <u>normal</u> ” (B 56).	
Privada (B 51)	“Escola <u>normal com pessoas normais</u> ” (B 51).	
Municipal (A 82)	“Escola <u>normal</u> ” (A 82).	
Privada (A 91)	“Escola <u>normal</u> ” (A 91).	
Estadual (A 95)	“Escola <u>normal</u> ” (A 95)	

Estadual (B 98) Municipal (B 107)	“Escola <u>normal</u> sem auxílio nenhum” (B 98). “Escola com pessoas com deficiências e pessoas ‘ <u>normais</u> ’ (grifo do participante)” (B 107).	
Estadual (A 108) Privada (B 111) Privada (A 124) Estadual (A 135) Privada (A 141) Privada (A 149) Privada (A 166) Municipal (B 174) Privada (A 187)	“Escola regular <u>normal</u> ” (A 108). “Escola <u>normal</u> ” (B 111). “Escola <u>normal</u> ” (A 124). “Estudei em escola <u>normal</u> ” (A 135). “Escola <u>normal</u> ” (A 141). “Escola <u>normal</u> ” (A 149). “Turma <u>normal</u> ” (A 166). “Escola <u>normal</u> ” (B 174). “Escola regular <u>normal</u> ” (A 187).	
Privada (B 14) Privada (A 58) Estadual (B 96) Privada (B 115)	“Escola privada e pública ‘ <u>convencionais</u> ’ (grifo do participante)” (B 14). “Escolas <u>tradicionais</u> ” (A 58). “Escolas estaduais ‘ <u>convencionais</u> ’ (grifo do participante)” (B 96) “Escolas <u>tradicionais</u> ” (B 115).	Tradicional e convencional
Estadual (A 11) Municipal (A 50) Estadual (A 103)	“Escola Regular comum, <u>sem prof. de Apoio e sem sala de recurso, sem adaptação de conteúdo</u> ” (A 11). “Escola regular <u>sem adaptação</u> ou outras pessoas com deficiência” (A 50). “Escola tradicional, <u>sem adaptações</u> ” (A 103).	Sem adaptação
Privada (B 25) Estadual (A 41) Municipal (A 100) Privada (A 127) Estadual (B 137) Privada (A 151) Privada (A 158) Municipal (A 173) Privada (A 176)	“Escolar regular e <u>não</u> tive nenhum tipo de adaptação, ficava junto com outros alunos” (B 25). “Escola de ensino regular, mas <u>não</u> era inclusiva” (A 41). “Escola <u>zero</u> inclusiva” (A 100). “Escola regular <u>sem</u> ferramentas de inclusão” (A 127). “Integral e com alunos <u>sem</u> deficiência” (B 137). “Escola regular que foi ‘ <u>obrigada</u> ’ a se tornar inclusiva (grifo do participante)” (A 151). “Escola comum e com alunos <u>sem</u> deficiência. A inclusão ocorreu na base de muita <u>insistência</u> ” (A 158). “Escola de ensino regular, <u>único</u> aluno PCD” (A 173). “Escola <u>não inclusiva</u> ” (A 176).	Ausência de inclusão e obrigação de se tornar inclusiva

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Podemos observar que os participantes de ambos os grupos — porém com prevalência de pessoas do grupo A (62%) — referiram-se à escola com os termos: “normal”, “tradicional/convencional”, “sem adaptação” e “sem inclusão”. As respostas

trazem a marca da segregação que por tantos anos marcou, e ainda marca, a educação brasileira. A escola que deveria ser chamada apenas de “escola”, durante muitos anos, ganhou o adjetivo de “normal” que marcava os espaços destinados às pessoas sem deficiência e “especial” para as pessoas com deficiência.

Ao se referirem a escola por estes termos, como exemplificado na fala de B 51, “Escola normal com pessoas normais” e B 107 “Escola com pessoas com deficiências e pessoas normais”, eles remetem ao discurso do paradigma médico da deficiência, que aponta para uma “concepção de deficiência como uma variação do normal da espécie humana” (p. 8). Essa foi uma criação discursiva que surgiu na modernidade e que, por mais de 200 anos, foi a prevalente. Desde então, ser deficiente é viver em um corpo fora da norma (DINIZ, 2007).

Por mais de 200 anos o paradigma médico da deficiência propôs que as pessoas com deficiência deveriam ser (re) habilitadas para se adequar a norma da sociedade. Reabilitar trata-se de um verbo transitivo que significa “recuperar, restituir os direitos ou prerrogativas perdidas, restituir a estima pública, regenerar”. Reabilita-se o(a) pessoa que saiu da norma. Silva (2000) e Heuser (2008) apontam que o binarismo existente no pensamento ocidental — aqui representado pelos termos “normal/anormal” — destaca sempre um dos lados como sendo privilegiado. O discurso de poder/conhecimento da medicina, que excluiu o deficiente da sociedade, legitimou um discurso de controle sobre esta. Durante mais de 200 anos, não somente os deficientes foram internados e esquecidos nos hospícios, asilos e casas de caridade, mas também as mulheres, os homossexuais, entre outros. A legitimação do poder do médico estabeleceu uma linha muito tênue para o que é considerado “normal” e alargou os limites da “anormalidade”.

Nessa direção, Freire (2014) ressalta que o discurso está na relação da língua com a ideologia, produzindo o sujeito e os sentidos. O discurso de poder/conhecimento da medicina, que ainda ecoa na atualidade, para as políticas voltadas para os deficientes, asseverava que a experiência de segregação, desemprego e baixa escolaridade e as demais variações da opressão eram determinadas pela inabilidade do corpo lesado para o trabalho produtivo (DINIZ, 2007).

Assim, as escolas exclusivas para as pessoas com deficiência denotam todo o estigma da exclusão e segregação que essa população vem sofrendo por séculos. O desafio, agora, está em recusar a descrição de um corpo com impedimentos como

anormal. Como defende Diniz (2007), a anormalidade é um julgamento estético e, portanto, um valor moral sobre os estilos de vida, não o resultado de um catálogo universal e absoluto sobre os corpos com impedimentos.

Nas entrevistas, alguns sujeitos relataram a dificuldade em serem aceitos nas escolas de ensino regular. Em alguns casos, a matrícula só foi possível com a intervenção das Secretarias Estaduais de Educação, como nos casos de B 20 e A 21. Alguns participantes salientaram que esta foi a primeira experiência de preconceito vivenciadas por eles na vida.

(...) minha mãe tentou vaga em outras escolas, mas eles diziam que não podia porque eu precisava de um ensino...como é que se diz...um ensino, não sei se é especial, eu não lembro (...) minha mãe ia de escola em escola e não encontrava vaga. Aí, como já estava passando muito tempo e ela não conseguia, ela entrou em contato com a secretaria de ensino ou delegacia de ensino, não lembro assim, não recordo o nome. E eles deram uma carta para ela e ela foi na escola e eles foram obrigados a ter uma vaga lá para mim, mas era escola comum mesmo e ela conseguiu a vaga (B 20).

No começo foi toda uma luta, o preconceito (...) o primeiro registro que eu tenho de preconceito é disso que eu me arrumava, pegava o caderno, ia pra escola, me matriculava, mas nunca ficava. Porque chegava nas escolas e eles falavam "Não. Acabaram as vagas". Meus pais foram numas três escolas e sempre era a mesma resposta. Tinha vaga, mas quando eles viam que eu não andava, porque eu chegava no braço, já não tinha mais. Aí meu pai teve que ir na Secretaria de Educação Estadual e exigir que surgisse a vaga, porque tem e aí chega lá e acaba. Foi só depois que surgiu a vaga e eu comecei a estudar na escola Estadual e aí estudei até a segunda série (A 21).

Assim, no ensino fundamental e infantil eu estudei em uma escola apenas, antes disso eu tinha tentado outras escolas, mas não me aceitavam devido a minha condição (B 2).

(...) coordenadora na época, falou que não estavam preparados pra receber um aluno assim (...) a gente também largou mão de estudar nessa escola (B 114).

Um primeiro episódio que eu tenho na minha memória, uma das minhas primeiras memórias, em relação a isso é minha avó (...) me carregando nos braços e batendo na porta de uma escola particular (...) E aí eu me lembro dela batendo na porta de uma escola X, de bairro, pedindo que eu fosse aceita, disposta a pagar a burocracia toda de entrar na escola e a diretora da escola disse que ela podia acionar a imprensa, podia acionar a justiça, podia acionar quem fosse, porque ela, enquanto gestora da escola, não iria me aceitar (B 19).

Sendo bem sincera, foi muito complicado desde a minha entrada na escola e da questão de ser matriculada, porque aí já foi um processo bem complicado porque eles não estavam querendo me aceitar (B 43).

Os relatos evidenciam que, após as dificuldades encontradas na matrícula, essas pessoas se depararam com outras barreiras: arquitetônicas, atitudinais, metodológicas e também de comunicação. Em alguns casos, esses entraves foram

vivenciados em sucessão durante toda a formação básica, como podemos observar no quadro 10.

QUADRO 10 - Barreiras encontradas pelos participantes da pesquisa nas escolas de ensino regular

Grupo	Relatos dos participantes	Barreiras
	<p>Eu lembro que de <u>1° a 4° os professores, como era só um, eles fizeram estratégia, colocaram o caderno do meu lado. Ali eu copiava e os professores ditavam e mandavam eu copiar. Aí eu chegava em casa e fazia os exercícios e quando eu tinha muita dificuldade e dúvida eu ia lá na Apae. Eu gostava de ir na Apae de manhã (...)</u> Quando foi pra <u>5° série até o ensino médio foi muito difícil pra mim, porque na sala de aula eram 7 ou 8 professores de disciplinas. Aí a primeira professora entrou e começou e eu assustei demais "Ai meu Deus do céu, qual disciplina que é?" e eu copiando disciplina de história em geografia, trocava tudo, eu não sabia onde que eu estava. Aí eu cheguei em casa toda desesperada, eu chorei muito, falei pra minha mãe, "Eu não vou conseguir porque o professor não fica na minha frente, não fala devagar, ele roda a sala inteira e eu não consigo entender mãe. Como que eu vou fazer?" aí a minha mãe foi comigo na escola, ela chamava o diretor e aí ela explicava "Olha, a minha filha é surda profunda, ela não consegue entender, tem que ficar de frente pra ela, o professor precisa entender" aí conversou com todos os professores, mas aí o que eu percebi é que não adiantava, porque o professor esquecia, as vezes ele achava tipo assim que eu tinha perca leve e que eu estava conseguindo fazer as coisas . Todo dia a professora andava pra lá e pra cá. Já aconteceu comigo, ela deu prova e eu nem sabia que tinha prova porque eu não escutei essa informação (...)</u> eu lembro que de <u>5°, 6° até o 9° eu estudava na mesma turma e eu não tinha ajuda de amigos. Quando eu queria copiar alguma coisa, os alunos viravam o caderno, tampavam e não deixavam eu copiar. Aí eu falava "Professora, eu não sei o que você tá falando, onde que eu vou copiar?" aí ela pediu um aluno pra sentar comigo, mas parece que ele tinha muito preconceito, sabe. (...)</u> <u>A minha vida na escola foi muito difícil, da educação infantil até o ensino médio (A 4).</u></p>	<p>Atitudinal Comunicação Metodológica</p>
	<p>Depois a gente mudou de bairro e quando chegou, que é aqui onde eu moro hoje, <u>tinha degrau na porta da escola e meu pai pediu a diretora pra providenciar acessibilidade e ela falou com meu pai assim que era pra ele mesmo fazer. Ela ia comprar o cimento e ele podia ir lá fazer e</u></p>	<p>Arquitetônica Atitudinal Programática</p>

	<p><u>ficar à vontade pra fazer a rampa (...) eu sempre estudei desde a segunda até o terceiro ano sempre na mesma sala, porque as outras tinham que subir escada pra ir. Depois eles fizeram uma rampa que era uma inclinação muito perigosa que eu também não ia por medo de subir. Aí meus colegas sempre reclamavam porque a gente sempre seguia junto na mesma turma, e eles ficavam reclamando que a sala era do lado do banheiro. Então assim, ninguém queria estudar nessa sala por ser ao lado do banheiro (...)</u> (A 21).</p>	
	<p><u>Foi punk, foi trash. Foi um negócio bem sério mesmo. Eu passei por humilhação, inclusive de professores (...) quando aconteceu da minha acuidade visual ir diminuindo e muitos professores ficarem desacreditados. Tinham professores que diziam...eu tô assim "Professor eu não tô mais enxergando" e eles diziam assim "Eu não tenho nada a ver com isso". Muitos disseram isso e tal.</u> (A 41).</p>	Atitudinal
A	<p><u>Eu sou de 1988, então assim, era tudo muito novo pros professores, pros alunos, então assim, eu não tive tanto apoio quanto eu esperava ter, só que eu não entendia, estava tudo ótimo. Hoje refletindo a respeito que eu entendo, por exemplo, eu podia sentar na primeira mesa que eu não enxergava no quadro então, ao invés do professor preparar um material pra mim, tudo...não, ele passava matéria no quadro aí eu tinha duas, três opções: ou eu esperava ele acabar de passar no quadro e ele me dava o caderno dele e eu copiava no meu caderno; ou sentava junto com algum colega e o colega ditava pra mim; ou eu esperava esse colega terminar pra mim poder pegar dele e copiar. Então isso foi até o ensino médio e chegando na faculdade não foi muito diferente também não, melhorou, mas não foi muito diferente não</u> (A 52).</p>	Metodológica Comunicação
	<p><u>Então...a minha vida inteira eu tinha dificuldade em ficar olhando para os professores, eu fazia leitura labial o tempo todo e isso cansa muito (...)</u> no ensino fundamental, ensino médio precisa (<u>sobre precisar de reforço nas atividades</u>), porque tem umas matérias mais difíceis, por exemplo, física, química, matemática, era mais difícil (A 57).</p>	Comunicação
	<p><u>(...) Eu sofri muito bullying na escola, muito, de apanhar mesmo e apanhar bastante e de várias crianças diferentes, de crianças maiores que eu, de crianças menores, por conta realmente de ter uma deficiência e isso tornar mais fácil ser agredida (...)</u> toda uma luta pra que eu continuasse na escola, porque eu queria muito continuar. <u>Sei que teve várias conversas com os meus pais, que de repente seria melhor que eu não frequentasse por causa de tudo isso (...)</u> os professores aqui eles não tinham recursos, não sabiam realmente,</p>	Atitudinal Metodológica Comunicação

	<p><u>não tinham nenhuma orientação, formação continuada para que soubessem como atender uma criança com deficiência. Eu fui a primeira criança com deficiência a entrar na escola que eu estudei. Era uma escola estadual, a maior aqui do município e tal (...) aí cada professor que se interessasse em tentar, tentava do seu modo (...) eu sempre fui muito inteligente no sentido de que eu conseguia pegar as coisas assim oralmente, ou só ouvindo sem anotar nada. Praticamente, eu nunca anotei nada na escola, porque não tinha...os professores não sabiam como fazer. Então eu ficava sentada, não tinha muito material escolar e respondia as coisas que os professores perguntavam assim (...) eu aprendi braile com 8 pra 9 anos, mas ele era usado só na sala de recursos, ele não era utilizado na escola. Até teve um período de tentar, mas aí os professores da escola não sabiam braile (...) eu comecei o ensino médio e lá foi o meu melhor período escolar. Como eles tinham essa pessoa com deficiência na família, tinha toda essa questão de já ter um material em braile, de já ter duas máquinas braile na escola, de ter impressora pra braile, de ter uma orientadora pedagógica que sabia braile e fazia a transcrição das provas pros professores. Então era outra realidade assim. Depois, no terceiro ano do médio, eu voltei pra casa assim. Voltei pra minha realidade aqui de que não tinha recurso, não tinha professores e eu ficava sentada, só escutando a aula. Essa foi a minha trajetória um pouco conturbada e é isso (A 125).</u></p>	
	<p><u>Na escola vivenciei sérios problemas com a falta de acessibilidade e principalmente a disponibilidade em favorecer a inclusão. Vi professores incentivarem abaixo assinado para tirar a turma do andar sem escadas (sabendo que estava ali por minha causa); funcionários com má vontade para ajudar e tantas outras coisas (A 158).</u></p>	<p>Arquitetônica Atitudinal</p>
	<p><u>eu era pequenininha assim...não ficava junto com as pessoas no intervalo, mesa separada, essas coisas assim que excluíam, querendo ou não (...) a acessibilidade não era das melhores, na verdade era bem ruim, não tinha elevador, eu não tinha acesso às salas de computação, por exemplo, nesses laboratórios eu não tinha acesso, era só por escada, aí era complicado pegar escada, eram várias e várias (...)Já aconteceu de professores me excluírem de atividades por suporem na cabeça deles, sem nem perguntar pra mim, se eu era capaz em realizar tal atividade. Educação física foi uma área que foi muito ruim pra mim, porque eles me segregavam bastante assim. Até o que eu poderia fazer, ela não me deixava fazer, enfim, teve muita exclusão por parte dos</u></p>	<p>Arquitetônica Metodológica Atitudinal</p>

	<p><u>professores. (...)a educação física lá era jogo, vôlei, basquete, essas coisas. Tinha jogos que eu podia muito bem participar, sabe (...) tem que ter uma inclusão junto com as pessoas, porque eu ficava segregada, ficava num canto e as pessoas jogando bola no outro. Então eu realmente falei que eu não queria fazer isso, aí eu só deveria realmente marcar presença. Eu não podia conversar com ninguém, a professora realmente me odiava...pois é... (B 80)</u></p>	
B	<p><u>Eu não tive praticamente nenhum recurso, não fui nem um pouco assistida pelos professores, pelo contrário, eu era muito excluída (...) Eu meio que desenvolvi uma técnica assim, porque eu não conseguia enxergar no quadro e não queria perder aquelas aulas e eu não tinha acesso à tecnologia como eu tenho hoje em dia. Então eu comecei a usar o papel carbono, que é aquele papel carbono preto que a maioria dos médicos usam e folha de "chamex" então eu pedia aos meus colegas que sentavam perto de mim que colocassem aquela papel carbono e a folha de chamex por debaixo da folha deles, então toda coisa que eles escreviam do quadro passava pra minha folha e quando eu chegava em casa, as vezes as letras deles era pequena, eu pedia pros meus pais ditarem pra mim, aí eu passava tudo aquilo pro meu caderno e foi assim que foi a minha trajetória até o 8º ano. Aí já no ensino médio tinha a questão do celular e eu já conseguia tirar foto, mas nem sempre dava porque nem todos os professores permitiam isso, mesmo sabendo que eu tinha baixa visão com laudo e tudo mais, era bem difícil. No meu ensino fundamental não tinha nada, nada...às vezes vinha uma, não lembro o nome, eu esqueci o nome da profissional que vinha pra ver como é que estava, pra dar umas orientações ali pra coordenação e pros professores. Mas, não tinha muito sucesso assim. (B 43).</u></p>	Atitudinal Metodológica Comunicação
	<p><u>Olha, foi bem difícil, não vou negar (...) até os professores mesmo não tinham capacitação pra lidar com uma pessoa deficiente, em si. Não só a mim que é baixa visão, mas um cadeirante, um autista, um deficiente intelectual. Essas escolas regulares não estavam...não estão preparadas até hoje, os professores não estão preparados pra receber um deficiente (...) Mas, eu tinha que chamar um coleguinha e pedir ajuda. Também muitos dos meus colegas me ajudavam, tomavam a atitude, a iniciativa de me ajudar, e eu fui levando a vida assim. Suporte (dos professores) era colocar um colega do meu lado para ditar as letras pra mim, porque eu não conseguia enxergar no quadro negro. Isso era um tipo de suporte. A ampliação do tamanho da fonte das provas e dos trabalhos. Eles sempre ampliavam e sempre estavam</u></p>	Atitudinal Metodológica Comunicação

	<p><u>ajudando</u>. Ou eles mesmos, professores, sentavam do meu lado e tipo...quando...muitas das vezes <u>eles esqueciam também que tinha que ampliar a prova, não sabia a fonte ideal. Quando acontecia isso, eles sentavam do meu lado e iam ditando, falando. Eles iam lendo pra mim pra eu poder interpretar. É basicamente isso</u> (B 114).</p>	
--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Os discursos acima evidenciam que não basta apenas garantir o acesso pela matrícula e inserir o aluno com deficiência na sala de aula comum. É importante remover as barreiras — atitudinais, arquitetônicas, metodológicas, de comunicação —, pois universalizar e democratizar o acesso à educação implica a participação de todos os envolvidos. Se pensarmos a educação inclusiva pelo princípio da igualdade e não da equidade, acabamos por caminhar para uma exclusão dentro da inclusão. Por isso, o texto da Lei do Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) faz referência a um sistema educacional inclusivo que compreende todas as ações a serem promovidas para que as pessoas com deficiência possam exercer seu direito à educação, por exemplo:

Fornecimento de transporte adaptado; Escola sem barreiras arquitetônicas, adequada às condições de acessibilidade; Qualificação dos funcionários da escola, com capacitação para prestar atendimento adequado às crianças e adolescentes com deficiência; Capacitação do corpo docente para facilitar a comunicação, aprendendo o básico da língua de sinais, bem como o braille e o soroban; Realização de atividades de sensibilização e conscientização, promovidas dentro e fora da escola a fim de eliminar preconceitos, estigmas e estereótipos, e estimular a convivência com alunos que tenham as mais diversas características (LEITE et al, 2016, s.p) (grifo nosso).

O sistema educacional inclusivo não abarca apenas o professor, mas também a escola, os funcionários, os alunos, o material didático, os apoios e os recursos necessários (MANTOAN, 2013). Ou seja, envolve o projeto político pedagógico da escola e também a administração pública, que deve suprir com recursos necessários às especificidades que o aluno com deficiência apresenta. A educação inclusiva implicará, portanto, mudanças de “conteúdo, abordagens, estrutura e estratégias” (LEITE et al, 2016, sp).

Criar leis que garantam direitos não significa que estes sejam (re)conhecidos e vivenciados no ambiente educacional, bem como nas demais instituições sociais (MANTOAN, 2013). Observamos, por meio das falas dos sujeitos da pesquisa, que ainda persistem, no ambiente educacional, práticas de violações dos direitos das

crianças e dos adolescentes nas escolas. Esse cenário com diferentes barreiras consolida a discriminação por conta da deficiência.

Na perspectiva de Duarte (2003), o ambiente educacional compreende todos os processos educativos que têm lugar nas instituições (públicas ou privadas, de educação básica ou superior), tais como: ações, experiências, vivências de cada um dos/as participantes; múltiplas relações com o entorno; condições socioafetivas; condições materiais e infraestrutura para a realização de propostas culturais educativas.

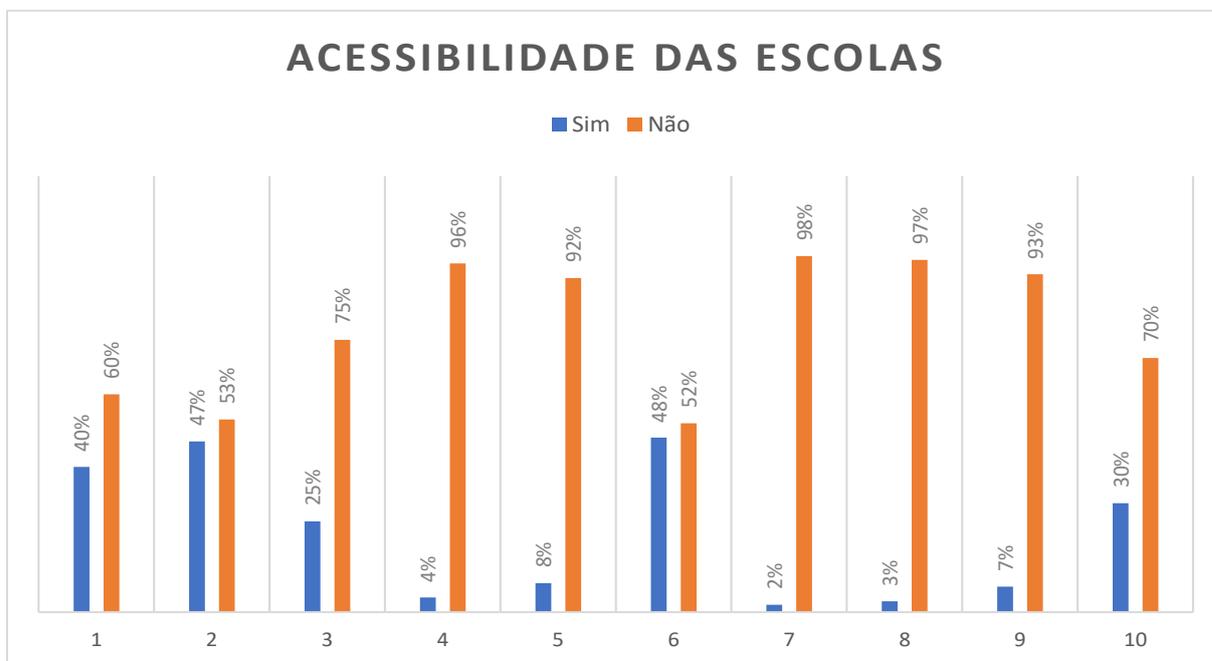
Tendo esses aspectos em mente, a ideia de um ambiente educacional inclusivo está relacionada ao reconhecimento das diferenças, pois a diferença é o conceito que se impõe para que possamos ter uma escola que atenda a todos. Como aponta Mantoan (2013):

Temos o dever de oferecer escola comum a todos os alunos, pois a escola especial os inferioriza, discrimina, limita, exclui, mas também de garantir-lhes um atendimento educacional especializado paralelo, complementar, de preferência na escola comum, para que não sejam desconsideradas as especificidades de alguns aprendizes, quando apresentam alguma deficiência (p. 31).

Ocupar a escola comum promove a visibilidade e o empoderamento das pessoas com deficiência que, por tanto tempo, estavam situados à margem de processos decisórios e de construção de direitos, favorecendo a sua organização e participação na sociedade civil. Ocupar a escola comum, apesar de todas as barreiras ainda presentes nela, é o que possibilita que essa população aspire a níveis maiores de aprendizagem e acreditem que o ensino superior lhe é possível.

Em 2020, de acordo com os dados do censo escolar da educação básica, 88,1 % dos estudantes público-alvo da educação especial estavam matriculados em classes comuns, um crescimento de 34,1% em relação ao ano de 2008. Apesar do aumento expressivo nas matrículas na escola comum, os dados acerca da acessibilidade nas escolas denotam a urgente necessidade e melhorias em infraestrutura para acolher bem a todos, como pode observar na figura 2.

Figura 2 – Acessibilidade nas Escolas Regulares de Ensino Básico



Legenda: 1. Acessibilidade inexistente; 2. Banheiro; 3. Corrimão; 4. Elevador; 5. Pisos táteis; 6. Rampas; 7. Sinal sonoro; 8. Sinal tátil; 9. Sinal visual; 10. Vão livre.

Fonte: Dados do Censo Escolar da Educação Básica INEP/MEC, 2020

Os dados sobre acessibilidade arquitetônica na educação básica são fornecidos pelas próprias escolas e não contemplam outros tipos de acessibilidade. Assim, não temos informações sobre as demais dimensões da acessibilidade: comunicação, metodológica, instrumental, programática e atitudinal. Segundo Sasaki (2009) todas as dimensões de acessibilidade devem ser contempladas para que as barreiras sejam superadas. Portanto, é preciso criar ações que mensurem e removam as barreiras das dimensões não contempladas pelos dados.

Reafirmamos, então, que, com todas as barreiras ainda presentes nas escolas comuns para as pessoas com deficiência, devemos insistir na permanência delas nesses espaços, pois, por melhor que seja uma “escola especial”, ela jamais será inclusiva. A educação inclusiva acontece na interação da experiência pessoal e coletiva, sendo assim, ela não é inerte ou limitada a leis, decretos e portarias. A educação inclusiva é um processo em movimento que acontece nas vivências e

relações dos sujeitos, na relação com o meio ambiente e nas práticas pedagógicas e sociais do cotidiano escolar.

A partir de agora, apresentaremos os dados relativos à participação dos sujeitos da pesquisa na educação superior. As informações acadêmicas autodeclaradas pelos participantes estão apresentadas na tabela 8. A maioria dos participantes estudavam à noite ( $n = 112$ ; 57,4%) e, aproximadamente, 40% recebiam financiamento/bolsa de estudo. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significantes entre os ingressantes até 2015 e após 2015 em relação ao turno ( $X^2 = 0,078$ ) e ao recebimento de financiamento ( $X^2 = 0,801$ ) – Tabela 8. Quanto à área do curso, observou-se, principalmente, uma queda na proporção de alunos de Ciências Sociais Aplicadas que ingressaram após 2015 comparados àqueles que ingressaram até 2015, embora este resultado tenha ficado no limiar da significância ( $p = 0,054$ ). Por outro lado, houve aumento significativo na proporção de participantes matriculados em faculdades ( $X^2 = 6,067$ ) que ingressaram depois de 2015 — Tabela 8. Sob o ponto de vista prático, a diferença observada pode ser considerada de pequena relevância. Quanto ao vínculo atual com o curso, como esperado, a maioria daqueles que ingressaram antes de 2015 já estavam se formado (80,0%) enquanto que 72,5% dos ingressantes depois de 2015 ainda estavam cursando ( $X^2 = 94,975$ ). A proporção de desvinculados e daqueles com matrícula do curso trancada foi menor entre os que ingressaram após 2015 — Tabela 8.

Tabela 8 - Informações acadêmicas autodeclaradas pelos participantes do estudo, comparadas pelo ano de matrícula no ensino superior.

Variável / Categorias	Ano de Ingresso		p-valor	TE	
	Grupo A	Grupo B			
	≤ 2015	> 2015			
Área do Curso	Ciências Agrárias	3 (2,6%)	5 (6,3%)	0,054	0,26
	Ciências Biológicas	1 (0,9%)	2 (2,5%)		
	Ciências da Saúde	16 (13,9%)	21 (26,3%)		
	Ciências Exatas e da Terra	6 (5,2%)	2 (2,5%)		
	Ciências Humanas	17 (14,8%)	17 (21,3%)		
	Ciências Sociais Aplicadas	66 (57,4%)	30 (37,5%)		
	Engenharias	4 (3,5%)	1 (1,3%)		
	Linguística, Letras e Artes	2 (1,7%)	12 (12,5%)		

Vínculo atual	Cursando	7 (6,1%)	58 (72,5%)	<0,001*	0,70
	Desvinculado do curso	7 (6,1%)	2 (2,5%)		
	Formado	92 (80,0%)	16 (20,0%)		
	Matrícula trancada	9 (7,8%)	4 (5,0%)		
Instituição	Centro Universitário	27 (23,5%)	16 (20,0%)	0,048*	0,18
	Faculdade	42 (36,5%)	43 (53,8%)		
	Universidade	46 (40,0%)	21 (26,3%)		
Turno	Diurno	48 (41,7%)	35 (43,8%)	0,78	0,02
	Noturno	67 (58,3%)	45 (56,2%)		
Financiamento	Não	66 (60,6%)	41 (53,9%)	0,37	0,07
	Sim	43 (39,4%)	35 (46,1%)		

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Fizemos a opção em apresentar os cursos por área de conhecimento de acordo com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Contudo, julgamos importante destacar que os cursos mais procurados pelos participantes da pesquisa foram: Direito (18,46%), Educação Física (8,71%), Psicologia e Pedagogia (7,69% cada) e Administração (7,17%).

Quanto ao tipo de IES em que os sujeitos se matricularam, observamos um aumento no número de pessoas do Grupo B que optaram por faculdades (53,8%); já Grupo A (40%), a maior prevalência foi por universidades. Como apontado acima, o Grupo A (65,21%) e o Grupo B (78,75%) são formados por pessoas que residem no interior do Brasil. E, de acordo com o Censo da Educação Superior, em 2020, no Brasil existiam 2.153 IES privadas, sendo 758 (35%) nas capitais e 1.395 (65%) no interior. Entre as IES particulares, 91 (4,22%) são universidades, sendo 38 (41,75%) nas capitais e 53 (58,24%) no interior. Os Centros Universitários são 310 (14,93%), sendo 126 (40,64%) nas capitais e 184 (59,35%) no interior. As Faculdades são as que estão em maior número, sendo 1752 (81,37%), com 594 (33,90%) nas capitais e 1.158 (66,09%) no interior (INEP, 2022).

É importante considerarmos o fato de que há pessoas que moram no interior e, devido à deficiência e/ou à baixa renda, não podem se deslocar a uma capital ou uma outra cidade que tenha uma IES pública. Logo, a abertura de IES privadas no interior possibilita acesso à educação superior a um número maior de pessoas tendo o PROUNI e o FIES como importantes formas de financiamento.

Sobre o ingresso ao ensino superior, a participante A 18, deixou o seguinte comentário: “Qual importante seria ter disponível auxílio de inscrição e/ou um

*acompanhante? Não tive nenhum dos dois. Não tive nenhum dos dois e me fez muita falta*". O ingresso no ensino superior, de acordo com a LDB, é o único que exige exame para a entrada. A participante destacou a dificuldade de pagar para fazer as provas de vestibular nas IES particulares. Todavia, não são apenas as IES particulares que cobram taxa, o governo federal, em 2022, cobrou R\$ 85,00 para o aluno fazer o ENEM. Os participantes que não podem pagar devem solicitar a gratuidade.

No quesito financiamento estudantil<sup>23</sup>, consideramos tanto os reembolsáveis quanto os não reembolsáveis. Os não reembolsáveis, referem-se às bolsas integrais ou parciais de PROUNI e outras bolsas, quais sejam: da própria instituição, Educa Afro, Estadual, Quero Bolsa, Educa mais Brasil e Bolsa Atleta. Quanto aos financiamentos reembolsáveis consideramos: FIES, financiamento da própria instituição, Estadual, Municipal e Pravalor.

Quanto ao financiamento não reembolsável, o PROUNI foi o de maior destaque. No Grupo A, tivemos 9,17% de pessoas que estudaram com bolsa integral

---

<sup>23</sup> **Financiamento estudantil** – financiamento que o governo (federal, estadual, municipal) ou alguma outra empresa (pública ou privada) oferece a estudantes de graduação para arcarem com os custos de sua formação que estejam regularmente matriculados em cursos não gratuitos. a) **Não reembolsável** – modalidade de financiamento estudantil na qual o aluno não precisa pagar o valor investido. **Programa de financiamento da IES** – programa de financiamento estudantil não reembolsável, administrado pela IES. **Programa de financiamento de entidades externas** – programa de financiamento estudantil não reembolsável administrado por entidades externas à IES, como empresas, organizações etc. **Programa de financiamento do governo estadual** – programa de financiamento estudantil não reembolsável administrado pelo governo estadual. **Programa de financiamento do governo municipal** – programa de financiamento estudantil não reembolsável administrado pelo governo municipal. **Prouni integral (Programa Universidade para Todos)** – programa do Ministério da Educação que concede bolsas de estudo integrais em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior, não reembolsável. **Prouni parcial (Programa Universidade para Todos)** – programa do Ministério da Educação que concede bolsas de estudo parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação ou sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior, não reembolsável. b) **Reembolsável** – modalidade de financiamento estudantil na qual o aluno paga o valor investido. **Fies (Programa de Financiamento Estudantil)** – programa de financiamento federal destinado a estudantes brasileiros da educação superior que necessitam de apoio para arcar com os custos de sua formação. **Programa de financiamento do governo estadual** – programa de financiamento estudantil reembolsável administrado pelo governo estadual. **Programa de financiamento do governo municipal** – programa de financiamento estudantil reembolsável administrado pelo governo municipal. **Programa de financiamento da IES** – programa de financiamento estudantil reembolsável administrado pela IES. **Programa de financiamento de entidades externas** – programa de financiamento estudantil reembolsável administrado por entidades externas à IES, como empresas, organizações etc. (INEP, 2020).

e 2,75%, parcial. No grupo B, tivemos 13,15% de pessoas com bolsa integral e 7,89%, parcial. Outras ocorrências foram: bolsas da própria instituição (Grupo A 4,58%, Grupo B 6,57%), bolsa de Financiamento Estadual e Quero Bolsa (3,94 % Grupo B), bolsa Atleta e Educa Afro (Grupo A 1,83%) e Educa mais Brasil (0,51% no Grupo B).

Entre os financiamentos reembolsáveis temos: FIES (Grupo A 9,23% e Grupo B 2,56%), financiamento da própria instituição e financiamento municipal (0,51% no Grupo A e B), financiamento estadual (0,51% no Grupo A) e Pravalor (0,51% no Grupo B).

FIES e PROUNI são importantes programas do governo federal que adotam políticas afirmativas para a inclusão de pessoas de baixa renda, escolas públicas, negros, indígenas e pessoas com deficiência na educação superior do segmento privado. Os dados da pesquisa mostram, contudo, que a maioria dos pesquisados estudaram sem financiamento (Grupo A 60,6% e B 53,9%). Além disso, a pesquisa também revelou um decréscimo de alunos com FIES no grupo B, como também um maior número de pessoas com bolsas não reembolsáveis – principalmente PROUNI – nesse grupo.

Os dois programas — FIES e PROUNI — trazem condições para o acesso desse aluno, todavia, impõem restrições. Em ambos, o aluno deve ter prestado o ENEM. Para o PROUNI, é condição ter realizado a prova do ano anterior; para o FIES, pode ter participado da prova em qualquer ano a partir de 2010. Diferentemente do PROUNI, para concorrer à bolsa do FIES, o aluno deve estar matriculado na IES. Além disso, para ambos os programas, o aluno tem que alcançar, no mínimo, 450 pontos e não pode zerar a redação no ENEM.

Por todas essas variáveis, pode-se considerar que o acesso aos benefícios não é tão simples. Apesar disso, como defende Ristof (2019), o PROUNI foi responsável por possibilitar acesso a um número significativo de estudantes pobres à educação superior:

Com relação ao PROUNI, cabe destacar que se trata de um programa de bolsas do qual já participaram mais de 1,3 milhão de estudantes pobres, 52% dos quais afrodescendentes. Desses, em 2015, mais de 500 mil já eram graduados. Para melhor entender o significado deste número, basta lembrar que ele representa o equivalente a cinco gerações de formados por todas as universidades federais do país, que formam, juntas, em torno de 100 mil estudantes por ano. O impacto desses números sobre a política de inclusão educacional no país é incontestável (p. 14-15).

O Censo da Educação Superior de 2020 trouxeram dados relativos as evoluções dos diferentes tipos de financiamento reembolsáveis e não reembolsáveis aplicados às matrículas de graduação privadas, no período de 2011 a 2020, que podem justificar esse decréscimo de financiamento pelo FIES no Grupo B e aumento de financiamento pelo PRONI no mesmo grupo.

No que se refere ao Fies, o número de matrículas financiadas cresceu 504,1% de 2011 a 2015, passando a decrescer desde então. Quanto ao financiamento reembolsável próprio da IES, ressalta-se uma evolução ascendente até 2019, com crescimento de 445,1%. Em 2020, as matrículas financiadas pelas IES caem 61,7% em relação ao ano anterior. Em relação aos outros financiamentos reembolsáveis, verifica-se um pico em 2013, seguido de queda entre 2014 e 2015, recuperação a partir de 2016, e nova queda a partir de 2018. Esse conjunto de financiamentos termina a série com um aumento de 4,6% em relação a 2011 (INEP, 2022).

Quanto ao Prouni, verifica-se um crescimento de 55,4% na série histórica, sendo que de 2020 em relação a 2019, teve uma queda de 8,0%. Em relação ao financiamento não reembolsável próprio da IES, observa-se um crescimento de 200,9%. Os outros financiamentos não reembolsáveis apresentam oscilação ao longo da série, com pico em 2015, e decréscimo geral final de 19,2% no final da série histórica (INEP, 2022).

Dado relevante observado na pesquisa é a proporção menor de pessoas com deficiência desvinculadas e/ou com matrícula trancada entre aqueles que ingressaram após 2015. Isso pode estar relacionado às informações sobre acessibilidade descritas na tabela 9.

As informações sobre acessibilidade no ensino superior autodeclaradas pelos participantes estão apresentadas na tabela 9. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significantes entre os ingressantes até 2015 e após 2015 em relação ao meio de transporte utilizado ( $X^2 = 3,751$ ), necessidade de apoio para frequentarem as aulas ( $X^2 = 0,335$ ) e a solicitação de recursos especiais a IES ( $X^2 = 0,006$ ). Os meios de transporte mais comuns dos participantes para se deslocarem até a IES eram o transporte coletivo (ônibus/van/furgões) sem adaptações para pessoas com deficiência (35,4%) e veículo comum sem adaptações para pessoas com deficiência (27,7%). A maioria dos participantes declarou não necessitar de apoio para frequentar as atividades acadêmicas (55,9%), enquanto que 32,8% dos participantes solicitaram recursos especiais à IES.

Observou-se aumento significativo na proporção de IES que contavam com Núcleo de Apoio à Pessoa com Deficiência ( $X^2 = 21,725$ ) e que ofereciam algum recurso de acessibilidade ( $X^2 = 9,136$ ) aos participantes que ingressaram depois de 2015 – Tabela 9. Do o ponto de vista prático, a diferença observada pode ser considerada de moderada relevância em relação ao Núcleo de Apoio à Pessoa com Deficiência e de pequena relevância quanto à presença de recurso de acessibilidade.

Tabela 9. Informações sobre acessibilidade no ensino superior, autodeclaradas pelos participantes do estudo, comparadas pelo ano de matrícula no ensino superior.

Variável / Categorias	Ano de Ingresso		p-valor	TE
	Grupo A ≤ 2015	Grupo B > 2015		
A Instituição de Ensino Superior (IES) que frequentou tem/tinha um Núcleo de Apoio à Pessoa com Deficiência?				
Desconheço	35 (30,4%)	40 (50,0%)	<0,001*	0,33
Não	56 (48,7%)	13 (16,3%)		
Sim	24 (20,9%)	27 (33,8%)		
A IES oferece/ofereceu algum recurso de acessibilidade?				
Não	58 (50,4%)	23 (28,8%)	0,003*	0,22
Sim	57 (49,6%)	57 (71,2%)		
Você solicita/solicitou algum (s) recurso (s) especial (is) à Instituição de Ensino Superior (IES)?				
Não	77 (67,0%)	54 (67,5%)	0,94	0,01
Sim	38 (33,0%)	26 (32,5%)		
Para frequentar as atividades acadêmicas, você teve apoio?				
Acompanhamento de familiar	11 (9,6%)	9 (11,3%)	0,95	0,04
Atendente pessoal	7 (6,1%)	6 (7,5%)		
Não necessitei de apoio	65 (56,5%)	44 (55,0%)		
Não tive apoio	32 (27,8%)	21 (26,3%)		
Qual transporte utiliza/utilizou para chegar à Faculdade?				
Coletivo com adaptações	9 (7,8%)	12 (15,0%)	0,44	0,14
Coletivo sem adaptações	45 (39,1%)	24 (30,0%)		
Veículo sem adaptações	30 (26,1%)	24 (30,0%)		
Veículo próprio com adaptações	16 (13,9%)	11 (13,8%)		
Outros	15 (13,0%)	9 (11,3%)		

Fonte: Elaborada pela autora (2021)

Os dois primeiros dados, apresentados na tabela 9, são os únicos que revelaram diferenças nas proporções quando comparados os alunos matriculados no ensino superior antes e depois de 2015. Quanto ao primeiro, que trata do Núcleo de

Apoio à Pessoa com Deficiência no Grupo A, temos 48,7% e 30,4% de pessoas que disseram ‘não’ e ‘desconheço’, respectivamente, somando-se representam 79,1%. No Grupo B, apesar de o ‘não’ ter diminuído significativamente em relação ao Grupo A e o ‘sim’ ter aumentado, o número de pessoas que ‘desconhece’ foi de 50%, o que consideramos um número alto.

Desde a Portaria nº 3.284 de 2003 e do Decreto nº 5.296 de 2004, as regulamentações e cobranças, em relação à acessibilidade das pessoas com deficiência nas IES de todos os segmentos, têm aumentado. Em 2005, por meio do Programa Incluir, os núcleos de acessibilidade ou de apoio à pessoa com deficiência foram implantados nas IES públicas por editais. Naquele período, ainda não havia nenhuma portaria que especificasse a sua necessidade ou obrigatoriedade nas IES particulares. Em 2011, o Decreto nº 7.611/2011, do AEE, previu a necessidade de estruturação dos núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2011). Em 2013, o INEP apresenta, aos avaliadores dos processos de autorização, credenciamento e credenciamento, os Referenciais de Acessibilidade na Educação e a Avaliação *in loco* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (BRASIL, 2013). Posteriormente, em 2016, o INEP apresenta o “Documento Orientador das Comissões de Avaliação *in loco* para Instituições de Educação Superior com Enfoque em Acessibilidade” elaborada pelo próprio órgão. Esse documento serve de orientação aos avaliadores para o preenchimento do instrumento de avaliação institucional externa que subsidia os atos de credenciamento e de credenciamento presencial das instituições de educação superior. Essa orientação subsidiará, também, a avaliação para transformação de organização acadêmica (BRASIL, 2016).

O documento serve como um instrumento matricial organizado em cinco eixos, contemplando as dez dimensões do Sinaes, conforme o artigo 3º da Lei 10.861 de 2004 (BRASIL, 2004). Os eixos ficam assim dispostos no instrumento:

**Eixo 1** – Planejamento e Avaliação Institucional: considera a dimensão 8 do Sinaes (Planejamento e Avaliação). Inclui também um Relato Institucional, que descreve e evidencia os principais elementos do seu processo avaliativo (interno e externo) em relação ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), incluindo os relatórios emanados pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), do período que constituiu o objeto de avaliação. **Eixo 2** – Desenvolvimento Institucional: contempla as dimensões 1 (Missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional) e 3 (Responsabilidade Social da Instituição) do Sinaes. **Eixo 3**– Políticas Acadêmicas: abrange as dimensões 2 (Políticas para o Ensino, Pesquisa e Extensão), 4 (Comunicação com a

Sociedade) e 9 (Políticas de Atendimento aos Discentes) do Sinaes. **Eixo 4** – Políticas de Gestão: compreende as dimensões 5 (Políticas de Pessoal), 6 (Organização e Gestão da Instituição) e 10 (Sustentabilidade Financeira) do Sinaes. **Eixo 5** – Infraestrutura Física: contempla a dimensão 7 (Infraestrutura Física) do Sinaes (MEC, 2016, p. 6).

Para atender aos princípios do Sinaes e as Metas do PNE de 2014-2024 (BRASIL, 2014) e para estar em conformidade com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o referido documento aponta que a acessibilidade é um fator importante para todas as IES. Além disso, traz as seguintes classificações quanto à acessibilidade: atitudinal, arquitetônica, metodológica, programática, instrumental, nos transportes, nas comunicações e digital. Apesar de o termo acessibilidade aparecer, explicitamente, apenas nos indicadores de infraestrutura (Eixo 5), o instrumento aponta a acessibilidade em todos os demais eixos, por ser a educação especial uma modalidade transversal e, por isso, intrínseca à educação superior. Um dos pontos indicados para se avaliar a acessibilidade nas IES é a presença ou não dos núcleos de acessibilidade e inclusão (BRASIL, 2016).

Em 2017, foi revogado o Decreto nº 5.773 (BRASIL, 2006) pelo Decreto de nº 9.235 (BRASIL, 2017) que 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. Pelo novo decreto, é obrigatório que seja apresentado um plano de garantia de acessibilidade para autorização, credenciamento e credenciamento de IES, em conformidade com a legislação, acompanhado de laudo técnico emitido por profissional ou órgão público competente (BRASIL, 2017).

Assim, acreditamos que, desde então, as avaliações *in loco* das IES estejam sendo mais criteriosas em relação à acessibilidade e à inclusão nas IES do segmento particular. Isso pode justificar o aumento do número de participantes do Grupo B que assinalaram a presença nos Núcleos de Apoio à Pessoa com Deficiência nas IES em que estudam/estudaram. E, ainda, talvez seja devido ao mesmo documento e ao Decreto Nº 9.325 o aumento dos índices para a questão seguinte, em que os participantes do Grupo B (71,2%) declararam que as IES ofereceram algum recurso de acessibilidade.

Os participantes foram indagados se solicitaram à IES algum recurso especial. Nos dois grupos, os percentuais foram muito próximos, apenas (33,0%) no Grupo A e

(32,5%) no Grupo B disseram que sim. De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu artigo 4º e parágrafo 2º: “a pessoa com deficiência não está obrigada à fruição de benefícios decorrentes de ação afirmativa” (BRASIL, 2015).

Nessa direção, Fávero (2013) aponta que ser uma pessoa com deficiência não é sinônimo de carecer de recursos diferentes dos demais. A pessoa com deficiência que deve determinar se e de que apoio precisa. A autora ainda afirma que caso a IES aja de forma diferente, pode causar uma situação constrangedora para a pessoa que receber um tratamento desigual. Como podemos observar na fala da participante B 67:

Poderia verificar se mesmo possuindo recursos se eles são agradáveis ou não às pessoas com deficiência (B 67).

Outra possibilidade é de que os alunos podem não ter solicitado nenhum recurso por desconhecerem seus direitos, como revelado pela fala da participante:

A maior parte dos alunos, desconhecem ainda as leis, ou por critérios e demandas de documentações em tempo curto o aluno acaba perdendo, os benefícios ou melhor falando os direitos enquanto cidadãos (A 58).

Aos participantes, foi perguntado se para frequentar as atividades acadêmicas eles têm/tiveram apoio. Em ambos os grupos, o percentual ‘não necessitei de apoio’ foi maior e com percentuais próximos (Grupo A 56,5% e Grupo B 55,0%). Aos que marcaram que necessitaram de algum apoio, em ambos os grupos, o acompanhamento familiar foi o mais citado. Contudo, um número de destaque foi o ‘não tive apoio’, com 27,8% no Grupo A e 26,3% no Grupo B.

Em sua pesquisa, Coutinho (2011) investigou a inclusão de pessoas com deficiência visual no ensino superior e as estratégias que esses discentes desenvolvem para finalizarem seus cursos. Verificou, portanto, que a atuação dos familiares e dos colegas são os principais fatores de impacto. De acordo com a autora:

os amigos e a família é que acabam por proporcionar esse acesso e a permanência destes sujeitos. Os colegas, mencionados por alguns dos entrevistados como amigos, [os apoiam] em sala de aula, oferecendo em todo esse percurso, o material, as leituras, as xérox (*sic*) e o estudo compartilhado para as provas (p. 95).

Os participantes da pesquisa já apontavam que a ajuda dos familiares e colegas — de forma voluntária ou não — foi um dos fatores que os auxiliaram para a conclusão da educação básica, como podemos observar nos recortes das falas do quadro 3.

Eu meio que desenvolvi uma técnica assim (...) eu comecei a usar o papel carbono, que é aquele papel carbono preto que a maioria dos médicos usam e folha de "chamex" então eu pedia aos meus colegas que sentavam perto de mim que colocassem aquela papel carbono e a folha de chamex por debaixo da folha deles, então toda coisa que eles escreviam do quadro passava pra minha folha e quando eu chegava em casa, as vezes as letras deles era pequena, eu pedia pros meus pais ditarem pra mim, aí eu passava tudo aquilo pro meu caderno e foi assim que foi a minha trajetória até o 8º ano (A 43).

(...) o professor (...) passava matéria no quadro aí eu tinha duas, três opções: ou eu o esperava acabar de passar no quadro e ele me dava o caderno dele e eu copiava no meu caderno; ou sentava junto com algum colega e o colega ditava pra mim; ou eu esperava esse colega terminar para eu poder pegar dele e copiar (A 52).

Quando eu queria copiar alguma coisa, os alunos viravam o caderno, tampavam e não me deixavam copiar. Aí eu falava "Professora, eu não sei o que você tá falando, onde que eu vou copiar?" aí ela pediu um aluno pra sentar comigo, mas parece que ele tinha muito preconceito, sabe (A 4).

Mas, eu tinha que chamar um coleguinha e pedir ajuda. Também muitos dos meus colegas me ajudavam, tomavam a atitude, a iniciativa de me ajudar, e eu fui levando a vida assim. Suporte (dos professores) era colocar um colega do meu lado para ditar as letras pra mim, porque eu não conseguia enxergar no quadro negro. Isso era um tipo de suporte (B 114).

Como já apresentado no referencial teórico, Diniz (2007) aponta que a segunda geração de teóricos do modelo social da deficiência, principalmente as teóricas feministas, trouxeram para o debate sobre a deficiência a questão de dependência e cuidado. Segundo essas teorias, apesar da retirada de todas as barreiras presentes na sociedade, as pessoas com deficiência podem necessitar de apoio para as atividades diárias.

Como podemos observar na fala de A 21:

(...) porque eu preciso de uma pessoa pra me ajudar o tempo todo eu sou bem dependente mesmo de outras pessoas pra pentear o cabelo, tomar banho, me alimentar, ir ao banheiro (A 21).

A 21 precisa dos cuidados da mãe 24 horas por dia. Foi a mãe que deixou de trabalhar quando ela nasceu, acompanhou-a em todo o período escolar — do fundamental à educação superior — e ainda hoje a acompanha no trabalho. Isso

corroborar os estudos feministas que mostram que a experiência da deficiência é familiar e apresenta um recorte de gênero. Além disso, principalmente, traz à tona a discussão de que, em alguns casos, — principalmente nas deficiências intelectuais e mentais severas ou em certas deficiências físicas — não basta retirar as barreiras presentes na sociedade para que a pessoa alcance a autonomia, pois ela possivelmente nunca chegará ao nível de autonomia total, demandando a atenção das políticas públicas (DINIZ, 2007).

É importante trazer, para essa discussão da inclusão, os conceitos de autonomia e independência de Sasaki (2003). Para o autor, autonomia, para a inclusão, está relacionada ao domínio do ambiente físico e social, sem tirar a dignidade da pessoa que o está exercendo, ou seja, diz respeito a um controle maior ou menor que a pessoa com deficiência tem sobre o ambiente em que se locomove. O termo independência é o direito da pessoa decidir se precisa ou não de apoio para as suas atividades. O autor classifica como independência a capacidade da pessoa com deficiência decidir se precisa depender mais ou menos de outrem. Isso, com certeza, relaciona-se, também, à sua própria identidade e à compreensão exata de sua dimensão com o mundo que a cerca. Sasaki (2003) ainda defende que se trata da autodeterminação e da decisão da pessoa com deficiência daquilo que ela pode desenvolver em termos de realização, promovendo a independência e autonomia. Isso deve ocorrer de forma atenta sobre a intensidade maior ou menor, conforme o seu estado físico, porém deve ser mais consciente, ainda, daquilo que pode conseguir ou eliminar com seu estado físico dependente.

A 21 evidencia que, apesar de não ter autonomia, pois necessita de suporte quase em tempo integral, tem o direito de decidir se precisa ou não de ajuda. Isto é, ter independência e, nas questões relativas às suas necessidades e opiniões, ela tem o direito de ser ouvida, como podemos observar no relato abaixo:

Teve também alguns episódios lá com o pessoal da...os funcionários mesmo, com a pedagoga...lá não tinha muito acessibilidade na época (...) o balcão também da coordenação, onde fica a sala dos professores, era super alto, então tinha que ter uma pessoa comigo pra poder alguém saber que eu estava lá esperando e conversar. Aí um dia no auditório eu falei né, sobre essa questão do balcão e uma pedagoga virou e falou assim "Ah, mas a sua mãe está aí pra isso. Você não precisa...o balcão não precisa ser rebaixado, ela vai falar e transmitir pra você a mensagem". Nossa, isso me marcou muito e aí depois que ela falou isso minha luta aumentou e eu falei assim "Não, mas isso não existe. Eu quero ser ouvida". Aí junto com o diretório acadêmico, depois de uns quatro anos, eu demorei um pouco a engajar nessa luta, a gente conseguiu (A 21).

Observamos, na fala dos participantes, que ser obrigado a pedir ajuda para fazer algo que ele pode realizar sozinho — desde que tenha acessibilidade arquitetônica — é algo desagradável e que limita a sua autonomia e independência. Eles, ainda, destacam o quanto a acessibilidade está atrelada à inclusão:

(...) no geral as pessoas com deficiência física, principalmente, a gente não gosta muito de precisar de ajuda. Eu odeio precisar de ajuda para as coisas que eu poderia fazer sozinha se tivesse como. Então eu me privava de muitas coisas, me privava de muitos lugares para não incomodar, sabe (B 80).

Eu já entrei para assistir eventos e já dei graças a Deus de não ter conseguido passar na estadual, porque eu ia ter que pedir ajuda o tempo inteiro, e não é tipo...até muita gente da família fala "Ah você é orgulhosa, você não precisa ter vergonha de pedir ajuda" não é isso. Quando eu preciso e ajuda eu tenho consciência que eu preciso de ajuda e eu peço. Mas, convenhamos que é desconfortável você pedir ajuda o tempo todo, você mostrar sua fragilidade o tempo todo para desconhecidos que não tem nada a ver com sua vida e, muitas vezes, não tem a sensibilidade de perceber que você precisa de ajuda, sem que você precise nem pedir (B 19).

Não, eu nunca pedi ajuda na rua, porque isso me incomoda. As pessoas assim, claro né...tu perguntas e elas se dispõem, mas eu não me sinto bem, porque muitas vezes as pessoas estão com pressa e elas não querem dizer, porque ficam constrangidas. Então assim, claro se chegar ao ponto de em um dia eu precisar eu vou (...) a acessibilidade na verdade, é tudo aquilo que tu podes fazer sozinha, se é acessível pra mim, eu não preciso de ajuda. Então pra mim uma instituição com acessibilidade que tenha inclusão de verdade, eu não preciso da ajuda de ninguém, eu posso fazer tudo sozinha independentemente (B 83).

Como já assinalado no referencial bibliográfico e evidenciado nos dados empíricos da pesquisa, as condições de acesso e permanência das pessoas com deficiência na rede de ensino vão muito além da matrícula. Elas necessitam de espaços acessíveis, recursos pedagógicos diferenciados — como livros, equipamentos e recursos tecnológicos — informação, adaptações metodológicas, apoio humano e outros que se façam necessários.

Desde 2003, o MEC, por meio da Portaria Nº 3.284, já assinalava que os requisitos de acessibilidade deveriam ser observados nos processos de autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento de IES. Em seu artigo 2º, a portaria destaca a necessidade de assegurar às pessoas com deficiência física e sensorial condições básicas de acesso ao ensino superior, tais como:

1º Os requisitos de acessibilidade de que se trata no caput compreenderão no mínimo: I - com respeito a alunos portadores de deficiência física: a) eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante,

permitindo acesso aos espaços de uso coletivo; b) reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviço; c) construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores, facilitando a circulação de cadeira de rodas; d) adaptação de portas e banheiros com espaço suficiente para permitir o acesso de cadeira de rodas; e) colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros; f) instalação de lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas. II – no que concerne a alunos portadores de deficiência visual, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso: a) de manter sala de apoio equipada como máquina de datilografia braile, impressora braile acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopiadora que amplie textos, software de ampliação de tela, equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal, lupas, régua de leitura, scanner acoplado a um computador; b) de adotar um plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em braile e de fitas sonoras para uso didático; III - quanto a alunos portadores de deficiência auditiva, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso: a) de propiciar, sempre que necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno; b) de adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico; c) de estimular o aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado; d) de proporcionar aos professores acesso a literatura e informações sobre a especificidade linguística do portador de deficiência auditiva (grifos nossos) (BRASIL, 2003).

Posteriormente, a portaria foi reafirmada pelo decreto 5.296 (BRASIL, 2004) e, por fim, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) consolidou boa parte da legislação atinente à matéria em um único diploma legal, facilitando a sua compreensão e aplicação pelos operadores do Direito. Portanto, na perspectiva inclusiva, em qualquer modalidade de ensino, o foco não é a deficiência, mas sim os espaços, os ambientes e os recursos que devem ser acessíveis e adequados à especificidade de cada aluno, devendo o sistema de ensino estar em constante transformação e em busca de atender a todos.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146, em seu artigo 53, estabelece que “a acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social” (BRASIL, 2015). A falta de qualquer tipo de acessibilidade pode ser considerada discriminação de acordo o artigo 4º da LBI que em seu parágrafo 1º apresenta:

§ 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício

dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas (BRASIL, 2015).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que embasou o Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seus preâmbulos, registrou que “deficiência é um conceito em evolução e que ela resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras ambientais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2007, p. 14). Assim, ao ter reconhecido que a deficiência é um conceito em evolução, constatou-se que essas pessoas têm capacidades e que se estiverem em uma localidade — mais especificamente, neste texto, em uma IES acessível e inclusiva — terão oportunidades que nunca antes puderam vivenciar (LEITE et al, 2016).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ao adotar o modelo social da deficiência como o mais novo paradigma para conceituar às pessoas com deficiência, consolidou, também, a acessibilidade tanto quanto princípio como um direito. Assim, a acessibilidade constituiu-se em um direito instrumental, pois, sem acesso aos equipamentos urbanos, às escolas, aos postos de saúde, aos transportes públicos, as pessoas com deficiência não conseguem exercer, plenamente, a sua cidadania. Não existe o exercício da inclusão social sem acessibilidade (LEITE *et al.*, 2016). Assim, uma IES, para ser acessível, não implica ter uma pessoa com deficiência matriculada, pois todas as IES devem ser acessíveis, independentemente, de ter ou não alunos com deficiência.

A universalização e a democratização na educação perpassam a adoção de um sistema educacional inclusivo e, como já afirmado anteriormente, a educação inclusiva não pode se resumir ao ambiente escolar. A Lei Brasileira de Inclusão inciso XVIII do art. 28 da Lei n. 13.146/2015 prevê a necessidade de uma articulação intersetorial, que inicia quando o aluno sai de casa em direção à escola ou IES. Transporte e calçadas acessíveis possibilitam a condição de frequência escolar, assim, julgamos importante perguntar aos sujeitos da pesquisa sobre qual o transporte utilizado para chegar a IES.

Quando indagados sobre isso, nos dois grupos, o maior percentual foi nos transportes, coletivos ou comuns, sem adaptação para pessoa com deficiência. Quanto aos transportes coletivos, o Grupo A (39,1%) e o B (30,0%) disseram que no transporte para a IES não há/havia adaptação para pessoa com deficiência. Fato

intrigante, pois o grupo A (67,0%) e o grupo B (55,0%) são compostos por pessoas com deficiência física.

No Brasil, desde o Decreto 5.296 (BRASIL, 2004), os veículos de transporte coletivo, de qualquer natureza, devem garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. A Lei 13.146 do Estatuto da Pessoa com Deficiência reforça a obrigatoriedade de que as empresas prestadoras de serviços de transportes sejam trens, ônibus e metrô tenham veículos com acessibilidade (BRASIL, 2015). Um aspecto importante é que a lei determina também não apenas o veículo, mas o serviço acessível, o que inclui estações, pontos de parada e sistema viário conforme pode-se observar a seguir:

Art. 46. O direito ao transporte e à mobilidade da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida será assegurado em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, por meio de identificação e de eliminação de todos os obstáculos e barreiras ao seu acesso. 1o Para fins de acessibilidade aos serviços de transporte coletivo terrestre, aquaviário e aéreo, em todas as jurisdições, consideram-se como integrantes desses serviços os veículos, os terminais, as estações, os pontos de parada, o sistema viário e a prestação do serviço (BRASIL, 2015).

A fala dos participantes evidencia a importância de articulação intersetorial para a implementação de políticas públicas que excedem os muros das escolas — com destaque aqui para políticas relacionadas a calçadas acessíveis e à transporte para as pessoas com deficiência, como podemos ver a seguir:

Eu parei de estudar com 14 anos (...) até que surgiu esse transporte Sem Limites que minha mãe viu na rua e falou "Olha tem uma vã que dá pra você ir na cadeira, dá pra você estudar..." (...) Já tem mais de 10 anos que existe esse transporte aqui em Contagem, que é o Sem Limites, que chama. Aí eu tive que ingressar na justiça pra conseguir o transporte pra ir no pré-vestibular. O pré-vestibular era extensivo, era duração de um ano o curso. Só que quando, com todo esse transtorno, quando eu consegui ir já tava nos últimos meses (...) Aí eu fiz a prova do Enem e consegui a bolsa de 100% pro Direito (...) Só que de novo o transporte não queria me levar, porque era em Belo Horizonte, se fosse em Contagem ia (...) eu tive que entrar na Justiça de novo (...) até que eles concordaram de me levar e aí eu fui, graças a Deus, cinco anos (A 21)

(...) no ensino médio, era uma escola mais perto aqui de casa e eu tinha conquistado um grau de independência e autonomia maior e era autorizado ir e voltar sozinha e assim eu fazia. Na faculdade (...) pra acessar foi até um problema, porque minha avó, que é quem me banca e me sustenta, disse desde o início que não ia ter condições de pagar, porque ou pagava parte da mensalidade que vinha pra gente só, ou não teria condições de bancar os dois custos juntos. E aí minha madrinha, pessoa que me batizou, resolveu arcar com essa parte do custo e aí eu tive condições de acesso. (...) Mas, a gente tem que pensar também do lado de fora (...) Mas a gente tem que levar

isso em consideração, porque como uma pessoa com deficiência e com condição socioeconômica menor e que não tem condição de acessar um carro particular, não tem condição de pagar uma condução, como que ela chega nos espaços? (B 19).

(...) eu encontrei esses obstáculos, mas no trajeto do serviço pra faculdade, porque as vezes o elevador não funcionava, as vezes eu não conseguia entrar porque tinha aquela aglomeração de gente e não dava pra entrar, as vezes eu tinha que procurar outras rotas pra conseguir chegar porque as vezes tinha uma calçada quebrada, tinha que dá uma volta gigantesca pra conseguir porque...então a pessoa tem que ter boa vontade, senão ela não consegue mesmo não, com relação ao trajeto (...) o que me proporcionou a possibilidade de estudar presencialmente, foi a cadeira motorizada, que aí eu tinha autonomia pra ir e vir e os ônibus, alguns já eram adaptados, tinha elevador no metrô então eu conseguia entrar e sair sem problema, não precisava depender de ninguém, então a cadeira facilitou bastante, muito. As políticas são fundamentais, mas as vezes muitas pessoas falam que elas estão aí para ser cumpridas, mas nem sempre elas são cumpridas (B 20).

O deslocamento de uma pessoa com deficiência pelas cidades brasileiras ainda é um desafio, porque nelas eles encontram uma série de barreiras, seja nos transportes públicos e privados, seja nas calçadas. Sobre a mobilidade urbana e a importância da garantia de deslocamento para todas as pessoas na cidade nos apoiaremos nas palavras de Santos (1994):

A cidade é o lugar em que o Mundo se move mais; e os homens também. A co-presença ensina aos homens a diferença. Por isso, a cidade é o lugar da educação e da reeducação. Quanto maior a cidade, mais numeroso e significativo o movimento, mais vasta e densa a co-presença e também maiores as lições e o aprendizado (p. 40) (grifo nosso).

Independentemente da deficiência, a mobilidade urbana é algo que diz respeito a todos as pessoas, é ela que garante a acessibilidade universal, a equidade no acesso ao transporte público coletivo e no uso do espaço público, assim como a segurança nos deslocamentos, conforme prevê a Política Nacional de Mobilidade Urbana (BRASIL, 2012b). A mobilidade urbana requer, então, não somente projetos arquitetônicos acessíveis, mas também e, na maioria dos casos, mudanças em edificações já construídas, em vias públicas, logradouros e no sistema de transporte.

Como já destacamos, há um percentual dos participantes da pesquisa que residem no interior. Isso leva muitos a se deslocarem de ônibus e vãs para outras cidades para estudar. Porém, tais transportes, geralmente, não são acessíveis, dificultando ainda mais a vida dessas pessoas. Francellino (2020) destaca que este

fenômeno é conhecido como migração pendular<sup>24</sup>, muitas vezes, relacionado ao trabalho. Todavia, em função da ampliação de vagas no ensino superior a partir dos programas federais, como PROUNI e FIES, a dinâmica educacional está cada vez mais presente e gera esse tipo de movimentação dessas pessoas com deficiência. A autora sustenta sua argumentação com base em dados do IBGE (2015), segundo os quais, em todo o Brasil, 7,4 milhões de pessoas se deslocam para cidades vizinhas de onde moram para trabalhar ou estudar, correspondendo a 6,7% da população que estuda e/ou trabalha.

De acordo Duarte & Cohen (2004), geralmente, o que observamos é que os estudos que subsidiam os projetos arquitetônicos de adaptação ou readequação do espaço urbano se limitam a pensar a acessibilidade física de pessoas com deficiência e deste modo, geralmente a construção de rampas nas esquinas e uma determinada porcentagem de vagas para estacionamento de veículos adaptados às pessoas com deficiência física sejam considerados como suficientes para dizer que o projeto atende aos requisitos de acessibilidade urbana. A percepção e a experiência de todos os usuários, no entanto, nem sempre é levada em consideração nestes momentos. Em se tratando da deficiência visual podemos dizer que, da mesma forma, o piso tátil não é garantia de mobilidade urbana, pois temos exemplos de pisos táteis que conduzem o cego na direção de pilastras, canteiros e postes, mas não os alertam para a entrada de prédios públicos ou condomínios privados e, ainda, para as mudanças de direção.

Sabemos que a acessibilidade urbana não garante o acesso e a autonomia de todas as pessoas com deficiência em suas atividades cotidianas, sejam elas pessoais ou profissionais, porque como já citado anteriormente para algumas pessoas mesmo com a eliminação de todas as barreiras elas não alcançarão a autonomia. Contudo, entendemos, que não podemos ignorar que a mesma se constitui como uma condição necessária para que essas pessoas possam viver com dignidade e qualidade de vida, gozando de seus direitos dentro da perspectiva dos Direitos Humanos. Deste modo, as barreiras – nas calçadas, nos transportes, nos prédios das IES - que as impedem ou dificultam a sua mobilidade devem ser identificados e eliminados (CARVALHO, SANTOS, BRAGA, 2017).

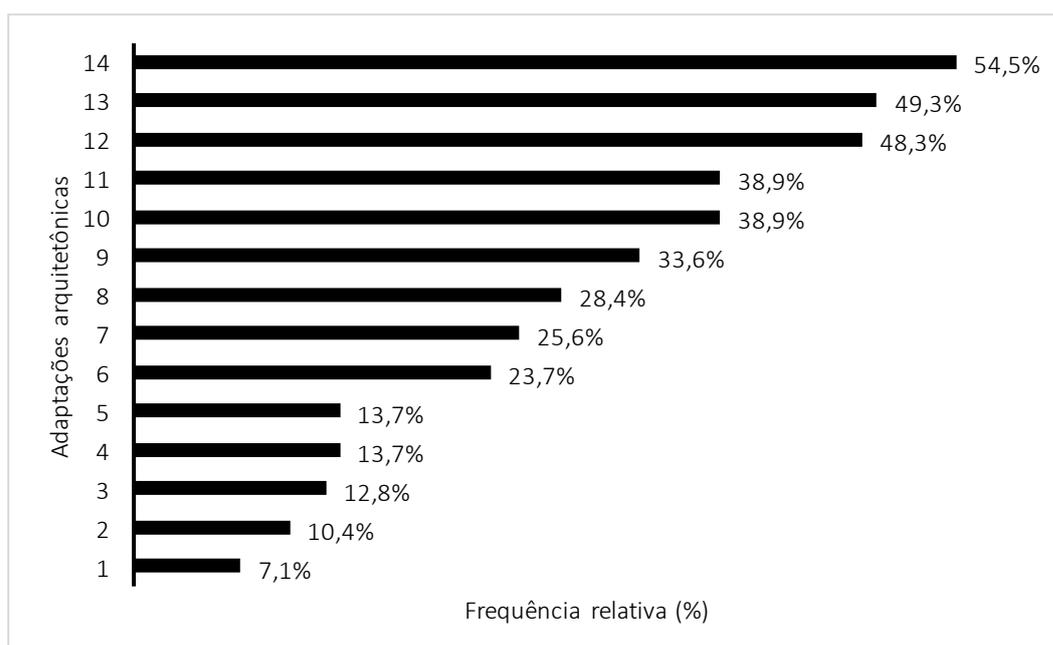
---

<sup>24</sup> Estão relacionadas aos processos de deslocamentos da população no território, num determinado contexto e tempo socialmente constituído. Conforme acontecem as mudanças na organização da economia e da sociedade, vão ganhando especificidades e finalidades. Nesse sentido, não devem estar desvinculados dos estudos de urbanização que, por sua vez, não se separam da mudança social e do desenvolvimento econômico.

Assim, a acessibilidade proporciona recursos e meios para que as pessoas com deficiência tenham acesso à educação, à saúde, ao trabalho, à cultura, à informação e comunicação, ao lazer, ou seja, à vida em comunitária em igualdade de oportunidade com as demais pessoas. Nesse sentido, mobilidade e acessibilidade requerem intervenção política.

Nas perguntas sobre quais os recursos de acessibilidade que a IES oferece/ofereceu, os participantes tiveram a oportunidade de marcar mais de um recurso. Assim, fizemos a opção de apresentar os dados em gráficos e, sem a separação em grupos. Na figura 3, estão apresentadas as adaptações arquitetônicas declaradas pelos participantes em relação à IES. Os destaques ficam para banheiro adaptado para cadeira de rodas (54,5%), seguido de rampas com corrimão (49,3%) e elevador (48,3%).

Figura 3: Adaptações arquitetônicas oferecidas pela IES



Legenda: 1. Mapa tátil na recepção; 2. Placas, com letra grande e contraste de cor, que indicam o caminho a seguir para chegar aos ambientes coletivos; 3. Placas com letras em relevo em braille nas portas de cada ambiente, como: secretaria, direção, coordenação entre outros; 4. Faixa de pedestre dentro da IES; 5. Não tenho conhecimento/Não tem; 6. Faixa de pedestre na rua em frente a IES; 7. Piso antiderrapante; 8. Bebedouros em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas; 9. Piso tátil; 10. Reserva de vaga no estacionamento; 11. Acesso aos espaços de uso coletivo da IES; 12. Elevador; 13. Rampa com corrimão; 14. Banheiros adaptados para cadeiras de roda.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Observamos que as perguntas sobre as adaptações arquitetônicas oferecidas pelas IES foram as que mais tiveram marcações por parte dos participantes. Acreditamos que isso ocorra por serem visíveis a todos, como: elevador, rampa ou banheiros adaptados. Todavia — tendo em vista as portarias e os decretos que destacavam a importância da acessibilidade arquitetônica, desde a primeira década do século XXI, para credenciamento de IES e autorização e reconhecimento de curso —, esperávamos que as IES oferecessem mais recursos de acessibilidade arquitetônica (BRASIL, 2003; BRASIL, 2004). Entre os participantes, (13,7%) marcaram que não há nenhum tipo de mudança para acessibilidade arquitetônica. Isso nos leva à preocupante constatação de que há instituições credenciadas por avaliações *in loco* nessa situação e que seguem funcionando normalmente. Sendo assim, o sistema de pontuação quantitativa do atual modelo de avaliação do MEC leva os gestores a fazerem as contas em relação aos quesitos de acessibilidade e concluírem que resultam apenas em uma nota baixa não comprometendo o funcionamento do curso.

O trabalho de Morgado (2018) apresenta resultado similar ao destacar a escassez de fiscalização nas IES relacionadas ao cumprimento da legislação vigente em todos os tipos de acessibilidade.

Outro ponto de destaque são os recursos escassos de acessibilidade para as pessoas com deficiência visual, quais sejam: mapa tátil na recepção (7,1%), placas com letra grande e contraste de cor — que indicam o caminho a seguir para chegar aos ambientes coletivos (10,4 %) — e placas com letras em relevo em braile nas portas de cada ambiente, como: secretaria, direção, coordenação entre outros (12,8%). Os prédios das IES geralmente são construções grandes, com várias salas, departamentos, biblioteca, cantina entre outros. O mapa tátil, as placas com letras grande e em relevo de braile permitem que a pessoa cega tenha maior autonomia e independência e possa desfrutar de todos os ambientes da IES como os demais alunos, como podemos observar na fala de A 125:

E acho que a parte arquitetônica, por mais que as pessoas minimizem isso, mas ela é bem importante também. Fez muita diferença pra mim quando eu pude andar pela universidade, então eu acho que é um direito que precisa ter, sabe (...) tinham alguns caminhos que eles eram muito longos, a universidade é bem grande, tem muito espaço entre a frente e o fundo da universidade. Eu estudava no fundo, que é onde ficava os blocos da saúde. Mas, muitas coisas ficavam na parte da frente: os blocos administrativos, acadêmicos, biblioteca e tal. Esse caminho de uma ponta até a outra da

universidade é um caminho meio longo e meio...como que eu vou dizer...sem piso guia era impossível, porque ele é muito aberto né, muito aberto(...) no último semestre eu conseguia transitar por vários espaços, tanto que eu fui lá buscar meu diploma sozinha e aí eu fui na central acadêmica, depois fui na lanchonete tomar alguma coisa, passei no banheiro. Eu lembro que eu andei por lá, pelo menos nos blocos da frente, e eu fui sozinha. Então, hoje, se eu fosse na universidade eu conseguiria transitar por vários espaços sozinha. Mas, quando eu estudava lá, não (A 125).

Como destacado por Leite *et al.* (2016), a escala humana ideal<sup>25</sup>, como medida de referência para os projetos arquitetônicos, é adotada como norma até hoje. E, como resultado, observamos ambientes construídos e projetados sem considerar a diversidade humana e, principalmente, o desenho universal. O que nos mostra que a reformulação curricular nos cursos de graduação não se restringe à formação de professores e aos cursos da saúde, pois todas as áreas de conhecimento, de forma direta ou indireta, necessitam de estudos sobre direitos humanos.

Em nosso trabalho, mais especificamente, nos dedicamos a avaliar a questão da inclusão de pessoas com deficiência. Assim, novamente reafirmamos a importância de constar nos documentos institucionais — PPP, PPC e PDI — os temas relativos aos direitos humanos como preconiza o parecer CNE/CP 8/2012, que cria as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, que tem como princípio a dignidade humana, a igualdade de direitos, o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades. Essa regulamentação determina obrigatoriedade da transversalidade curricular nos cursos destinados aos profissionais da educação e na formação inicial de todos os profissionais das diferentes áreas de conhecimento (BRASIL, 2012b).

Castro (2011) e Santos (2012) identificaram, em suas pesquisas, a existência de um fenômeno denominado por “pseudoacessibilidade”. Segundo os autores, muitas instituições apresentam critérios de acessibilidade física que não atendem ao que se propõem, que são implantados de forma errada ou que são insuficientes. Com exemplo, citam as rampas íngremes ou os degraus com medidas inadequadas,

---

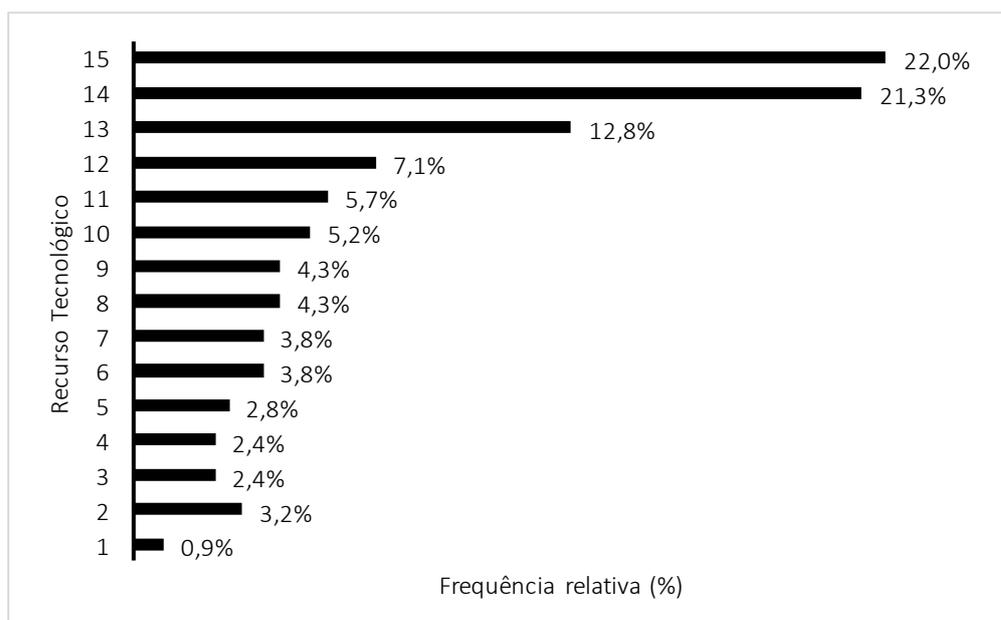
<sup>25</sup> No final do século XV, Leonardo da Vinci elaborou um desenho que mostra as proporções relativas de um corpo humano ideal como determinado pelo autor romano de arquitetura Vitruvius. Ele sugere que, em sua forma ideal, o corpo humano corresponde às proporções geométricas e que as medidas de tal corpo estão relacionadas às da natureza e do universo. Também sugere que as obras de arquitetura devem ter a mesma integridade geométrica. Em meados do século XX, Le Corbusier idealizou um sistema mais complexo de proporções, que relacionava as proporções do corpo humano com as de outras criações naturais. Como Leonardo, usou uma proporção denominada Seção Áurea. Seu sistema — conhecido como O Modulor — aceitava diferentes posturas adotadas pelo corpo humano: sentado, apoiado, trabalhando a uma mesa (UNWIN, 2013).

requerendo o auxílio de outras pessoas. Ou seja, em vez de promoverem a independência do usuário, esses ajustes são exemplos de pseudoacessibilidade. As pessoas com deficiência quando não tem a sua circulação em todos os espaços da IES de forma livre sentem-se prejudicadas no desenvolvimento de suas atividades e na interação social com os demais discentes. Castro (2011) destaca, ainda, que os participantes de sua pesquisa reivindicaram a participação na discussão e no planejamento das reformas e construções para acessibilidade.

Nas avaliações *in loco* das IES — para credenciamento ou autorização e reconhecimento de curso — é solicitado que o avaliador verifique se houve participação das pessoas com deficiência, alunos e/ou colaboradores, nos processos de avaliação institucional nas questões relativas à acessibilidade. O entendimento proposto pelo INEP é de que as medidas relativas à acessibilidade devem ser discutidas, elaboradas e implementadas na perspectiva dos sujeitos de direito, usuários dos recursos e serviços da educação especial na educação superior, o que corresponde ao princípio da democratização na educação inclusiva (BRASIL, 2016a).

Em relação à qual (is) recurso (s) tecnológico (s) de acessibilidade a IES oferece/ofereceu, o maior destaque foi para não tenho conhecimento/não tem com (22%), seguido de computador com recursos de acessibilidade (21,3%) (Figura 4).

Figura 4: Recursos tecnológicos oferecidos pelas IES



Legenda: 1. Enriquecimento curricular para superdotado; 2. Recursos de Tecnologia Assistiva (Exemplo: Teclado Adaptado); 3. Material em mídia magnética; 4. Scanner de alta definição; 5. Materiais em audiodescrição; 6. Materiais em Braille; 7. Roteiros de aprendizagem diferenciados; 8.

Livros adaptados; 9. Provas em vídeo com Libras; 10. Software de Leitor de telas; 11. Computadores com sintetizador de voz; 12. Lupas e lentes de aumento; 13. Legendas de vídeo; 14. Computadores com recursos de acessibilidade; 15. Não tenho conhecimento/Não tem  
 Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Um dos participantes relatou que lhe foram oferecidos, pelo setor que ele denominou de “sala de recurso”, recursos tecnológicos para acompanhar as aulas:

Igual eu respondi no questionário lá, eles chegaram a me oferecer computador, notebook pra uso dentro da sala de aula, um acompanhamento de algum profissional do meu lado. Eles me ofereceram uma série de recursos. Só que eu já estou habituado comigo mesmo, então agradei muito, mas não aceitei. Mas, é uma estratégia bem legal e inclusiva, achei bem interessante (B 114).

Uma outra participante relatou que a IES em que estuda oferece um computador para cada dois alunos em um programa chamado “sala do futuro” o que facilita que ela amplie as letras dos materiais por meio dos programas do *Windows*:

A UNI<sup>26</sup> tem um sistema hoje de sala do futuro, então hoje nós usamos os computadores, pra fazer a parte das cópias, os slides. Então cada um tem o seu computador a cada dois alunos, então acaba ficando um pouco mais fácil por conta de estar mais perto, eu acabo aumentando a letra do próprio *Windows* mesmo e já facilita bastante (B 29).

No campo “outros” alguns deixaram comentários que são transcritos abaixo:

Tecnologia Assistiva na cadeira odontológica (B 1).

Cadeira odontológica adaptada (B 75).

Os participantes B 1 e B 75 destacaram, em suas respostas, que as IES em que estudam cumpriram o que está no Estatuto da Pessoa com Deficiência e fizeram as adaptações razoáveis<sup>27</sup> para que o aluno de Odontologia com deficiência física pudesse concluir o curso em igualdade de condições aos demais. Tais recursos estão associados à acessibilidade instrumental — que é a eliminação das barreiras nos

---

<sup>26</sup> Nome fictício.

<sup>27</sup> Adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais (BRASIL, 2015).

instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo (escolar) —, de trabalho (profissional), de lazer e de recreação (comunitária, turística, esportiva) (BRASIL, 2016a).

Para além dos recursos oferecidos pelas instituições, os participantes destacaram a tecnologia como ferramenta importante para eles em sala de aula. Tecnologia é sinônimo de conhecimentos, ciência, de técnica desenvolvida pelo homem ao longo da história com o intuito de melhorar e facilitar a vida. Em relação à pessoa com deficiência, ela serve de apoio para melhorar a sua capacidade funcional. Isso se mostra desde um simples pedaço de pau que tenha servido de apoio, de bengala, para um homem no tempo das cavernas até as modernas próteses de fibra de carbono que permitem que um atleta com amputação de ambas as pernas possa competir em um campeonato (BARRETO, BARRETO, 2014).

Atualmente, utilizamos o termo tecnologia assistiva (TA) para designar todo os recursos e serviços que facilitam e/ou ampliam as habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promovem vida independente e inclusão. O Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), instituído pela Portaria n. 142/2006, propôs o seguinte conceito para a TA:

Área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007).

De acordo com Bercsh (2017), a TA é um conjunto de recursos e serviços que simplificam as atividades rotinas de pessoas sem deficiência e que, em relação às pessoas com deficiência, vão além, pois representam a efetiva possibilidade de realização de tarefas cotidianas com autonomia, por meio da ampliação das suas habilidades funcionais.

Quando falamos de TA, podemos nos referir tanto a produtos de baixa tecnologia (*low-tech*) quanto aos de alta tecnologia (*high-tech*) – como as adaptações nas cadeiras odontológicas. Essa diferença não significa atribuir maior ou menor valor a um ou a outro, mas sim caracterizar apenas o nível de sofisticação dos componentes com os quais esses produtos são construídos e disponibilizados (BARRETO, BARRETO, 2014).

Na pesquisa, os participantes citaram que a evolução da tecnologia dos aparelhos celulares - *high-tech* - possibilitou-lhes desenvolver estratégias próprias para acompanhar os professores em sala de aula. Como podemos ver nos relatos a seguir:

É... porque eu tive uma bagagem bacana no ambiente escolar e hoje, com o avanço da tecnologia, eu faço tudo pelo meu celular. Então se o professor escreve no quadro eu tiro foto pelo meu celular, porque eu posso aumentar pelo meu celular a fonte da letra. Eu gravo vídeos também do professor explicando (...) Eu falo que meu celular é minha caneta, meu caderno, tudo, hoje em dia (B 114).

No momento, o meu celular (ensino superior). A grande maioria mesmo tá sendo mesmo o leitor normal do word, que agora tá tendo e os outros leitores mesmo que eu baixe na Play Store (...) aí já no ensino médio tinha a questão do celular e eu já conseguia tirar foto (B 43).

A 125 ressalta a importância de a pessoa com deficiência, seja qual for, entrar na IES conhecendo de antemão as ferramentas de que ela necessitará durante as aulas. Além disso, entende que a função da instituição é oferecer as ferramentas e não ensinar a usá-las, a menos que esse ensino esteja vinculado a um projeto de extensão, como podemos ver no trecho abaixo:

(...) Porque eu percebi que é muito comum pessoas que entram num ensino superior, mas aí não sabem usar a bengala, não sabem usar um leitor de telas, não sabem, entende? E eu acho que esse não é o papel da universidade. O papel da universidade não é... claro, a não ser que eles tenham projetos de extensão do curso tal que vai dar aulas de informática pra pessoas cegas "O projeto de extensão do curso de Computação vai oferecer aulas pra pessoas com deficiência" ok. Mas, eu não sinto que esse é o papel da universidade, de ensinar o aluno a mexer com tecnologia assistiva. Eu acho que o papel é fornecer a tecnologia, fornecer o acesso. Mas, não é papel da universidade ensinar o aluno a andar com a bengala. Acho que isso é papel de outras instituições né. De instituições de reabilitação. Eu aconselharia a pessoa a primeiro fazer reabilitação, as vezes até algumas coisas que a gente ouve "Ah, não dá pra ler arquivo em PDF" não é verdade. Então as vezes a gente chega na universidade com isso, tipo "Nossa, eu tenho que fazer um arquivo todo diferente, porque não dá pra vocês lerem arquivo PDF" não "Olha, não dá se for um PDF escaneado, imagem e tal. Mas um PDF texto dá..." aí a pessoa fica tipo "Meu Deus, não dá pra passar um artigo disponível na internet" e isso não é real. Dá pra gente ler artigo científico com total acessibilidade (A 125).

Um dos eixos de ação dos núcleos de acessibilidade e inclusão deve se desenvolver por meio de projetos de extensão com a participação da comunidade, pela efetivação dos requisitos de acessibilidade. Também é necessário disseminar conceitos e práticas de acessibilidade por mediação de diversas ações extensionistas,

o que se caracteriza em compromisso institucional com a construção de uma sociedade inclusiva (BRASIL, 2013).

A extensão é um dos tripés da educação superior. Pelo previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a educação especial é transversal e alcança o desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008). Em 2012, a resolução estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos em seu artigo 6º sobre a transversalidade das ações, enfatizando a importância de estar presente o seu conteúdo no ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2012c).

Um dos participantes deste estudo, que perdeu a visão quando estava no ensino médio, relata que adiou por 10 anos a vontade de fazer um curso superior e destacou que o conhecimento da tecnologia assistiva foi o que lhe possibilitou o retorno aos estudos:

A partir de ter a experiência com alguns colegas lá na Associação de Cegos, e ter um professor de informática que me ensinou muita coisa que eu disse "Agora é minha vez de entrar no ensino superior" (...) Depois que eu aprendi essas coisas todas com eles, como usar o computador com leitor de tela, como salvar um arquivo e tal, eu entro na faculdade. Menina, era tão interessante como os professores olhavam pra mim. Eu com um notebook, e os professores nunca tinham pego um aluno com deficiência visual. Eu com o notebook aqui na minha frente, um par de fones enormes aqui, porque eu utilizava o leitor de tela e eu não queria que as outras pessoas ouvissem e o professor lá. Aí teve uma professora que uma vez eu fiz uma pergunta pra ela e eu queria fazer a anotação do que ela ia dizer e ela pegou e disse assim "Você quer a resposta?" eu disse pra ela "Quero" aí ela "Então tire esses fones do ouvido que eu vou lhe dizer" eu disse "Se eu tirar o fone do meu ouvido eu não vou conseguir fazer a anotação não" aí ela "Por que que você diz isso?" aí lá vou eu, foi a primeira vez que eu fiz de forma pedagógica explicar pra uma pessoa o que é um recurso de...tecnológico pra uma pessoa com deficiência visual (A 41).

A tecnologia também auxilia os alunos com TEA que usam abafadores de ruídos como podemos observar na fala de A 45:

A minha adaptação hoje tá muito ligada a usar o abafador (...) eu usava ele também na sala de aula, e aí tinha a parte de ter que explicar tanto no estágio quanto na sala de aula "Professor eu estou te ouvindo, eu consigo ouvir perfeitamente, o abafador tá aqui pra abafar os passos lá fora, os passarinhos cantando que as vezes é muito bonito, mas as vezes num nível muito alto que não dá pra se concentrar"(...) então alguns professores aceitavam, outros aceitavam de cara feia mas eles não podiam me obrigar a tirar (A 45).

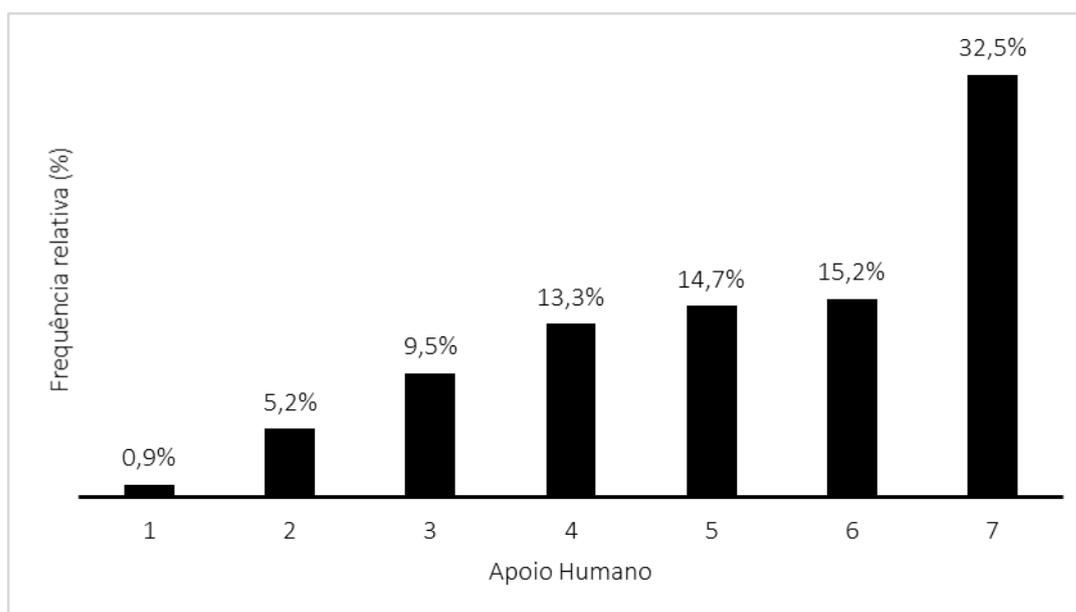
Um ponto comum no discurso dos integrantes do Grupo A - A 125, A 41 e A 45 - é ter que explicar para os docentes o que é TA e seu alcance, além de demonstrar que alguns materiais que os professores julgam ter que sofrer adaptações podem ser acessados pelos alunos com facilidade. É importante assinalar que, no Grupo A, o número de pessoas que marcaram que a IES não tinha Núcleo de Apoio à Pessoa com Deficiência foi de 48,7%, seguido da indicação desconhecimento de 30,4%. Sobre a ter oferecido algum recurso de acessibilidade 50,4% disseram que não.

Observamos que os participantes do grupo B — B 1, B 29, B 75 e B 114 — destacaram os recursos de tecnologia assistiva oferecidos pelas IES, sendo que 77,2% disseram que ela oferece/ofereceu algum recurso de acessibilidade e 33,8% disseram que a IES possuía Núcleo de Apoio à Pessoa com Deficiência.

Assim, destacamos que ter um profissional com formação específica em educação especial e atendimento educacional especializado é um diferencial nas IES. Conforme já discutido, é esse profissional que orienta os gestores em relação aos pressupostos legais e políticos da educação inclusiva para que as IES ofereçam as tecnologias assistivas que são direito legais das pessoas com deficiência. Além disso, também é esse profissional que atua de forma colaborativa com os coordenadores e professores dos diferentes cursos, visando à explicação e ao ensinamento do que é a tecnologia assistiva utilizada pelo aluno, auxiliando a definir as estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do estudante ao currículo.

Sobre qual (is) apoio (s) humano (s) a IES oferece/ofereceu, o maior destaque é para a resposta não tenho conhecimento/não tem (32,5%), seguido por intérprete de libras (15,2%). As respostas podem ser observadas abaixo (Figura 5).

Figura 5 - Apoio humano oferecido pela IES



Legenda: 1. Audiodescritor; 2. Ledor/transcritor; 3. Profissional de atendimento educacional especializado; 4. Acompanhamento pessoal (ex.: Tutor, Cuidador, Articulador orofacial); 5. Profissional de apoio; 6. Intérprete de Libras; 7. Não tenho conhecimento/Não tem

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Dois participantes surdas que solicitaram o intérprete de Libras ressaltaram a dificuldade para a instituição entender a necessidade delas e a importância do intérprete para que elas conseguissem ter as mesmas oportunidades que os demais alunos:

(...) meus olhos doíam demais, eu costumava ficar focada nos lábios da pessoa 24h. Eu ficava assim e meu olho ficava muito cansado e era muito esforço, porque eu tinha que prestar atenção e de 90% das informações eu só pegava 20%, era muito pouco (...) Mas, eu lembro que quando eu consegui um intérprete eu estava quase no final, me formando. Nossa, mas meus olhos ficaram brilhando. Eu sentava na frente da sala aí o intérprete falava assim "Ah o professor, tá xingando os alunos lá atrás" aí eu "É mesmo?" eu não sabia que estava brigando lá atrás. Aí assim, eu percebi que era muita informação, eu peguei 90% das informações e melhorou muito. (A 4).

Eu tive uma luta muito grande com a faculdade pra conseguir uma intérprete de libras, mas infelizmente...não deu tudo certo. Então...tive que procurar uma outra faculdade que tenha essa acessibilidade, então tivemos uma intérprete de libras pra todas as aulas, mas eu fiquei um ano e meio e nem provei (A 57).

A participante A 57 destaca a importância da TA como ferramenta de inclusão para as pessoas surdas, visto que muitas instituições não querem contratar o intérprete de libras devido ao valor:

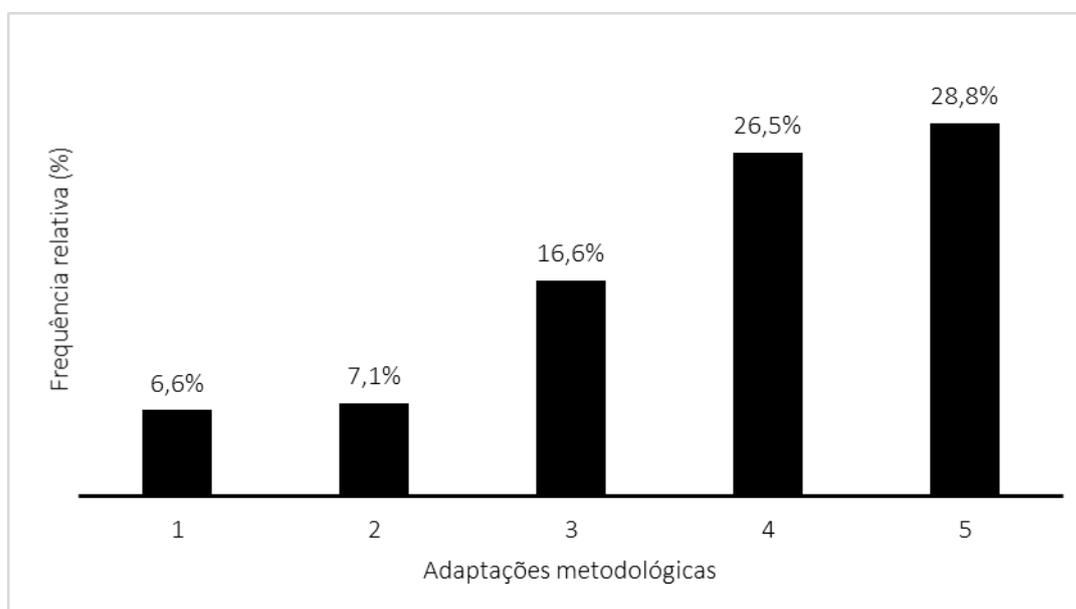
(...) "Poxa vida, eu podia ter usado na faculdade, na escola" isso é muito importante pra pessoas surdas, como ferramenta essencial pra pessoa. Eu sei que muitas escolas, faculdades não querem pagar o intérprete de libras porque é muito caro. Então há ferramentas que apoiam e são importantes. Hoje tem muitos aplicativos que você fala pelo celular e aparece as letras. Nossa eu fico assim "Meu Deus, como a tecnologia tá muito avançada". Naquela época não tinha isso, não tinha celular, só tinha o telefone convencional e agora a tecnologia tá muito rápida (A 57).

Um dos participantes destacou a importância da audiodescrição para a pessoa cega:

Mas, vamos lá...a audiodescrição, certo. A audiodescrição ela é imprescindível pra todo material imagético, seja ele imagem estática ou imagem em movimento. Imprescindível, inclusive, pra explicar pra nós o que é que está acontecendo ou qual a referência. A gente tá num mundo, muito imagético certo. E você tá andando numa rua e você pergunta "Fulano, onde que fica a farmácia tal?" aí quando ele não dá referência da rua ele diz "Tu tá vendo aquele carro amarelo ali?" e se você não tiver vendo? geralmente é isso (...) Geralmente o professor está aqui, a lousa aqui atrás e a reprodução do slide. "Bem gente, como vocês estão vendo aqui, esse ponto aqui significa aquele ponto lá, por causa desse aqui. A esfera básica se liga..." eu era o primeiro...eu era aluno chato...depois que eu comecei a me reconhecer em mim, eu fiquei chato. Eu levantava a mão "O professor o que é isso aqui" ele "Isso aqui o quê?" eu "Isso que você falou. A senhora apontou aí pra lousa e só Deus sabe para o que, e disse isso aqui" aí uma colega me olhava pra mim e tipo "Tu não vê isso não" aí eu digo "Gente, eu vou até falar pra vocês aqui..." eu uma vez levantei em sala e disse "Eu não enxergo. Quantas vezes vai ser preciso eu dizer isso? Eu preciso que seja descrito isso que está na lousa, porque ou o professor descreve e essa informação fica completa pra mim, ou eu não vou saber de nada e nem adianta eu vir pra aula". (A 41).

Sobre qual (is) adaptação (ões) metodológica(s) a IES oferece/ofereceu, o campo não tenho conhecimento/não tem foi indicado por (28,8%), seguido de provas em formato acessível (26,5%), como podemos observar abaixo (Figura 6).

Figura 6 - Adaptações metodológicas oferecidas pela IES



Legenda: 1. Correção de provas e trabalhos considerando a singularidade linguística; 2. Roteiro de aprendizagem diferenciados; 3. Prorrogação do tempo das provas; 4. Provas em formato acessível para atender as suas necessidades; 5. Não tenho conhecimento/Não tem.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Uma queixa comum entre os alunos com baixa visão foram as barreiras de comunicação. Eles relataram que era comum o esquecimento dos professores em relação à ampliação das provas e ao envio de materiais com formato acessível:

(...) provas que também tinham alguns déficits ali né, na questão de que as vezes eles esqueciam da prova ampliada, aí tinha todo um constrangimento de ter que remarcar ou as vezes esperar um tempo muito grande pra poder fazer a prova, era bem complicado (B 43)

"Oh gente, na próxima aula tem prova" aí eu falei assim "Olha, não esquece da minha prova ampliada" (...) Eu falei com ele "Não esquece de fazer a prova fonte 16" (...) "Olha, eu não fiz não. Senta comigo que eu vou ler pra você" aí eu falei assim "Ah, eu não sou criança pra você ler prova pra mim não" (...) Aí ele foi acabou me entregando a prova, e eu peguei a prova e fui na ouvidoria e reclamei. Fiz a reclamação por escrito e na outra aula a minha prova estava lá bonitinha, perfeitinha, do jeito que eu precisava. Então tipo assim, pra mim foi o extremo porque eu tive tanta paciência sabe (...) Então, tipo assim, pra eu chegar nesse ponto de ir na ouvidoria eu fiquei muito...eu estava esgotada, porque eu vinha de rede pública e eu pensava "Rede particular deve ser melhor" (A 52).

Outro fator apontado pelos alunos com baixa visão ou cegos é/era a dificuldade em receber os materiais de aula em formato acessível ou, até mesmo, em receber anteriormente os materiais das aulas:

Muitas vezes antes disso, eu tinha ficado sem o texto, sabe. Um colega que lia pra mim e depois eu não tinha os textos, porque era tudo retirado de um livro que não tem formato digital, enfim, textos antigos e tal (A 52).

E tinha professor que só ia me liberar o material quase no fim do semestre e aí eu tinha que me rebolar com o *Youtube* da vida, aprender a mexer com internet o mais rápido possível, a digitar muito rápido, porque a faculdade é um mundo louco (...) Aí eu tipo...professor atrasava com material, a coordenação do curso não repassava (...) (A 41).

Destacamos, novamente, a necessidade de ter um profissional com formação em AEE nos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão que possa articular ações para que os alunos com deficiência tenham igualdade de oportunidades com os demais alunos para a participação e aprendizagem. É o profissional do AEE que auxiliará o gestor, coordenador e professor a identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos, no sentido de eliminar as barreiras e, dessa forma, garantir acessibilidade, inclusão e equidade na educação superior (BRASIL, 2009; UNESCO, 2019).

Assim, observamos, pelas respostas dos participantes, que, apesar de as IES oferecerem alguns recursos de acessibilidade, não se pode dizer que o ambiente é/era totalmente acessível de acordo com as determinações das Portaria Nº 3.284 (BRASIL, 2003), do Decreto 5.296 (BRASIL, 2004) e por fim o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

Enquanto os participantes dos dois grupos ressaltaram que apesar de a IES oferecer alguns recursos de acessibilidade ela não estava presente em todos os ambientes, ou a manutenção não era feita com regularidade (elevadores quebrados com manutenção demorada); outro grupo relatou que nenhum recurso foi oferecido e, ainda, que passavam por algum constrangimento pela falta de mobilidade ou de banheiros adaptados, como se percebe no quadro 11.

QUADRO 11 - Barreiras encontradas pelos participantes da pesquisa nas IES

Grupo	Relatos dos participantes	Barreiras
	<u>Nenhuma acessibilidade nem corrimão tinha na entrada precisava pedir ajuda para descer e subir (A 60).</u>	Arquitetônica
	<u>Nenhuma inicialmente e depois tinha rampas (A 87).</u>	Arquitetônica

	<p>Na faculdade, a existência de rampas e elevadores faziam meus olhos brilharem. <u>O único problema era a vaga de deficiente que constantemente era ocupada por gestantes e eu ia sozinha dirigindo, então por vezes perdi aula aguardando liberar a vaga, pois não tenho equilíbrio para a vaga convencional e nem sempre tinha funcionários para me ajudar.</u> Reclamei várias vezes na direção, mas foi em vão (A 158).</p>	Arquitetônica Atitudinal
A	<p>Apesar das respostas que <u>deem a entender ser acessível, o terreno é sinuoso, cheio de morros para subir onde a calçada coberta tem escadas e eu tenho que subir na rua onde não tem coberto, que impede que eu transite em dias de chuva. Os elevadores quando estragam demoram a ser consertados,</u> o que impede de assistir às aulas e muitas vezes já <u>sofri preconceito de professores e funcionários</u> (B 80).</p>	Arquitetônica Atitudinal
	<p>Perguntar como a IES agiu quando precisou se adaptar, para mostrar a <u>taxa de descontentamento das pessoas não deficientes diante da necessidade de acessibilidade,</u> pois esses, não generalizando, não gostam de inclusão. Tenho um canal no <i>Youtube</i> sobre o assunto (A 49).</p>	Atitudinal
	<p><u>Comecei psicologia e descobri que era autista na idade adulta, a maioria dos professores do curso se recusou a me ajudar e um deles passou a dizer que eu estava virando autista para chamar atenção pois autismo está na moda</u> (A 50).</p>	Atitudinal
	<p>Não tive acesso a nenhuma ferramenta de inclusão pois não sabia que era autista na época da faculdade. <u>Apesar de que não acredito que teria sido diferente caso eu soubesse, pois, a faculdade não era nem um pouco humanizada e foi a pior época da minha vida</u> (A 127).</p>	Atitudinal
	<p><u>Sala superlotado dificulta a vida do aluno com deficiente auditivo que precisa pegar um lugar para estar perto do professor</u> (A 154).</p>	Comunicação
B	<p>Tem um campo que pergunta se a IES onde estudei tinha algum acesso, <u>na verdade tinha, mas estava sempre quebrado, no caso o elevador.</u> Então vira e mexe os alunos e os professores se mobilizavam a mudarem de sala. Sendo que a coordenação sabia que tinha aluno PcD matriculado, mas a cada troca de bimestre, colocavam nas piores salas da unidade. <u>Ou elevador quebrado, ou andar sem banheiro acessível, ou quando não o único banheiro acessível era feminino. Constantemente as trancas dos banheiros acessíveis estavam quebradas e precisava da ajuda de colegas para vigiarem a porta (...) os bombeiros sempre me ajudavam a chegar nas salas de aula quando os elevadores não funcionavam ou quando a IES insistia</u></p>	Arquitetônica Atitudinal

<u>em não lembrar que tinha aluno pessoa com deficiência colocando-me em salas de aula mais inóspitas possíveis (B 20).</u>	
<u>Nunca fui tratada de forma diferente das demais pessoas em relação aos estudos, isso me prejudicava em certas ocasiões pois por eu não ter uma deficiência aparente, muitas professoras acham até hoje que minha baixa visão é frescura).</u> Parabéns pela iniciativa, que seu trabalho tenha um ótimo alcance acadêmico pois precisamos ser notados! (B 137).	Atitudinal Comunicação
<u>Os materiais oferecidos com transcritor, não são oferecidos diariamente (B 43).</u>	Comunicação

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

De acordo com os discursos acima, é pertinente o seguinte questionamento: Como podemos falar em cidadania plena, em autonomia e independência e, principalmente, em equidade, se um usuário de cadeiras de rodas necessita de ser carregado por uma outra pessoa para adentrar em sua sala de aula, ou quando necessita de ajuda de colegas para vigiar a porta do banheiro, ou para subir e descer escadas? Necessitar de ajuda, desse tipo de ajuda, não é desfrutar de acessibilidade, mas sim de uma acessibilidade assistida. A acessibilidade é um direito e não concessão que pode ou não ser oferecida pelas IES para quem e quando bem entenderem.

Como assinala Guimarães (2008, sp), “acessibilidade assistida” equivale à falta de acessibilidade, pois esse termo é contrário “às noções de independência, autodeterminação, espontaneidade e autonomia que são básicas para o uso ambiental bem-sucedido por todas as pessoas”. Ou seja, de acordo com Sasaki (2003), trata-se de não proporcionar a autonomia e/ou independência, levando, muitas vezes, a pessoa com deficiência a viver situações constrangedoras que poderiam ser evitadas se as normativas legais fossem cumpridas.

Fica evidente, nos discursos acima, que as IES oferecem a pseudoacessibilidade encontrada também nas pesquisas de Castro (2011) e Santos (2012). A acessibilidade assistida ou a pseudoacessibilidade na pesquisa não foi identificada apenas na presença de barreiras arquitetônicas, mas também em barreiras metodológicas, de comunicação e atitudinais como se evidenciou nos discursos dos participantes.

O nosso ponto de comparação entre os dois grupos — grupo A e grupo B — para esta pesquisa é ‘se’ e ‘quais’ mudanças ocorreram a partir de 2016 nas IES em relação à inclusão e à acessibilidade, a partir das mudanças que ocorreram na Política

de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva Brasileira (BRASIL, 2008). Essas ações oportunizaram uma mudança nas normativas jurídicas impulsionadas pelos tratados internacionais, com destaque para a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006) e que hoje compõem um documento único o Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei 13.146 (BRASIL, 2015).

A coleta de dados realizada com ajuda da técnica da bola de neve virtual — convites pelas redes sociais e a aplicação do questionário *on-line* —, certamente, possui algumas limitações, tais como, o potencial de viés da taxa de resposta e viés de seleção. De resposta, pois, como em qualquer outro tipo de pesquisa, as pessoas podem não querer participar da pesquisa; de seleção porque envolveu apenas os acadêmicos que têm um perfil em uma rede social *on-line* (SHAUGHNESSY, ZECHMEISTER E ZECHMEISTER, 2012).

Contudo, observamos que, apesar das limitações citadas acima, a pesquisa, nesses moldes, permitiu que alcançássemos um número significativo de participantes. Embora não tenhamos um N que possibilitasse fazer um cálculo amostral representativo, nosso estudo permitiu chegar a uma variedade de participantes que uma pesquisa centrada em uma ou mais IES não permitiria. Se fizemos uma conta simples de divisão entre o número de pessoas com deficiência matriculadas em cursos de graduação presenciais (36.584) pelo número de IES particulares em (2153), no mesmo período, teríamos um percentual de 17 pessoas com deficiência por IES particular (INEP, 2022).

Os temas abordados, nessa primeira parte do estudo, foram tipo de deficiência, sexo, cor, renda, região do país em que reside. Também foram analisados dados sobre o ensino médio e o ensino superior, tais como: ano de ingresso, vínculo com a IES, curso escolhido, tipo de instituição, financiamento estudantil, transporte para chegar a IES, necessidade de acompanhamento de atendente pessoal ou familiar e a acessibilidade.

Nos dois grupos — A e B — encontramos uma prevalência maior de pessoas que se autodeclararam brancas, deficientes físicos, moradoras da região sudeste do país e estudantes de escolas públicas. Observamos, no Grupo B, um aumento de matrículas de pessoas com deficiência com idade entre 18 e 24 anos, com renda familiar de 0 até 3 salários mínimos, que declaram estudar em escolas inclusivas.

Participantes dos dois grupos relataram sobre as barreiras — atitudinais, arquitetônicas, metodológicas, de comunicação, programáticas — encontradas nas

escolas durante o período da educação infantil ao ensino médio. Contudo, observamos que, apesar das barreiras encontradas nas escolas regulares, inclusivas ou não, estar inserido em um ambiente escolar diverso — que não tenha apenas crianças e adolescentes com deficiência — pode ser um fator motivador para o término do ensino médio e a inserção no ensino superior.

A obrigatoriedade de matrículas de todos os alunos, com ou sem deficiência, na escola regular a partir da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) e, posteriormente, do Decreto do AEE (BRASIL, 2008; BRASIL, 2011) pode justificar a diferenças estatisticamente significativas na pesquisa de pessoas com deficiência, com idade entre 18 a 24 anos e renda de 0 a 3 salários mínimos matriculados no ensino superior após 2015 – grupo B. Pais com menor poder aquisitivo e informação poderiam ser compelidos a matricular seus filhos em escolas especiais segregadoras.

Nesta parte da pesquisa, apresentamos relatos das barreiras enfrentadas para a matrícula em escola regular pelos pais de alguns dos participantes — o que comprometeria seu desenvolvimento escolar e, com isso, o acesso a um grau maior de educação. No Brasil, a educação especial segregadora é restrita à educação básica, não temos IES “especial”, assim as crianças e adolescentes que frequentarem durante a sua vida apenas as escolas especiais segregadoras, possivelmente, não entrarão na educação superior.

Sobre o ensino superior, observamos que, no Grupo B, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as pessoas que estudaram em faculdades. Isso demonstra a expansão da educação superior – principalmente das IES particulares –, no interior do Brasil. Esse fato tem uma característica inclusiva, por permitir um acesso a um nível mais elevado de ensino às pessoas que não têm a possibilidade de se deslocarem para uma capital, pessoas com deficiência ou não (RISTOF, 2019).

Além disso, observou-se diferença estatisticamente significativa na proporção de IES com Núcleo de Apoio à Pessoa com Deficiência e que ofereciam algum recurso de acessibilidade aos participantes que ingressaram após 2015. Tal fato pode ter contribuído para a diminuição de pessoas com deficiência com matrícula trancada ou desvinculadas de curso após 2015 – outro ponto em que encontramos diferença estatisticamente significante. Contudo, os discursos evidenciaram que, em muitas

IES, o que existia era uma pseudoacessibilidade e reforçada pela presença de todos os tipos de barreiras.

Como apresentado, o número de pessoas com deficiência no Ensino Superior, apesar do crescimento dos últimos 20 anos, ainda está abaixo do esperado. Uma explicação sobre essa pequena porcentagem é decorrente de uma educação que, por muitos anos, foi segregadora, em que as escolas eram conhecidas como “normais” para as pessoas sem deficiência e “especiais” para as pessoas com deficiência. No entanto, não havia, na educação superior, a separação entre “normais” e “especiais”, sendo, por muito tempo, reservada apenas às pessoas especiais, contudo, especiais aqui esse termo com uma conotação diferente da anterior, especial por ser branco (a), sem deficiência, de classe média a alta, morador (a) de grandes centros. Por muitos anos, o acesso às IES teve um caráter elitista, ou seja, de pouco alcance para pessoas com deficiência, indígenas, negros, entre outros. Por isso, a grande importância de oportunizar a esse público — e aqui destacamos as pessoas com deficiência — o acesso e a permanência para concluírem este nível de ensino.

Diante do exposto, reafirmamos a importância de universalizar o acesso à educação em todos os níveis para todas as pessoas, com ou sem deficiência. A educação especial deve ser uma modalidade transversal que garanta às pessoas com deficiência a inclusão com acessibilidade e equidade. Contudo, destacamos que universalizar o acesso sem modificar as escolas e as IES leva a formas distintas de exclusão, acarretando o fracasso escolar e a seleção das pessoas que conseguem permanecer naquele espaço mesmo com a presença de barreiras, fortalecendo o paradigma da integração.

Destacamos, contudo, a importância de as pessoas com deficiência ocuparem todos os espaços, mesmo com a presença de barreiras, de saírem da invisibilidade e da segregação dos espaços do lar. Ocupar espaços com barreiras é causar incômodo, é mostrar resistência para romper com o discurso capacitista — ainda hegemônico — que segrega as pessoas com deficiência.

Como aponta Orlandi (2012), o corpo do sujeito, como o corpo da linguagem, é opaco, pois é atravessado de discursividade, de efeitos dos sentidos constituídos pelo embate entre o simbólico e o político em um processo de memória que tem sua forma e funciona ideologicamente. Ou seja, assim como nossas palavras, nosso corpo já vem sendo significado, antes mesmo que o tenhamos, conscientemente, significado. O corpo é ideologicamente significado na imagem que fazemos de um corpo pobre ou

rico, homem ou mulher, deficiente ou não deficiente, imbuído de sentidos já dados, como aponta a autora:

O corpo do sujeito é um corpo ligado ao corpo social e também isso não lhe é transparente, porque as instituições com seus discursos silenciam isto, tratando o social individualizado. O corpo do sujeito é, nas condições sócio-históricas em que vivemos, parte do corpo social tal como ele está significado na história. Isto quer dizer, entre outras coisas, que o sujeito relaciona-se com o seu corpo já atravessado por uma memória, pelo discurso social que o significa, pela maneira como ele se individualiza. No entanto, sempre há a incompletude, a falha, o possível. E os sentidos, como tenho repetido, sempre podem ser outros (p. 93).

Em busca desses outros sentidos, dessa possibilidade dos sentidos serem outros, no capítulo seguinte, damos continuidade à pesquisa e buscamos compreender a percepção das pessoas com deficiência sobre a inclusão nas IES em que estudam/estudaram. Também pretendemos entender o motivo da escolha do curso e da inserção no mercado de trabalho.

## **5.2 FORMAS DO DIZER: PERCEPÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA SOBRE A INCLUSÃO NAS IES**

Quando se considera a educação direito de todos com ou sem deficiência, é possível observar a problematização sobre as práticas educacionais, principalmente, as que indicam a importância de transformação pedagógica em um contexto mais amplo do sistema de ensino. Dessa forma, indica-se a necessidade de ressignificar os conceitos de participação, aprendizagem, currículo e avaliação. Nesta parte, apresentaremos, os resultados da segunda etapa do estudo de painel.

Os participantes desta parte da pesquisa foram selecionados da amostra das 195 pessoas, Grupo A 115 e Grupo B 80, que participaram da primeira parte da pesquisa. Essa seleção foi feita de acordo com os seguintes critérios para os dois grupos: 1. Tipo de deficiência (física, auditiva, visual e mental/intelectual de acordo com a classificação do Grupo de Washington); 2. Sexo; 3. Cor; 4. Renda; 5. Região do país; 6. Vínculo (cursista, egresso e desistente); 7. Área de conhecimento do curso; 8. Tipo de instituição (faculdade, centro universitário, universidade); 9. Financiamento; 10. Instituição com núcleo para pessoa com deficiência e 11. Necessidade de acompanhamento familiar ou atendente pessoal.

A partir dessa seleção, procuramos identificar, nos relatos das pessoas com deficiência, a percepção delas sobre as IES em que estudaram, detectando nos elementos gerais contidos nas respostas a dinâmica existente nas IES, em relação a inclusão, naquele momento social. Procuramos entender, por meio do método da história de vida (SPINDOLA E SANTOS, 2003; MACIEL JR, 2008) e da AD (PÊCHEUX, 2012, ORLANDI, 2015) a ideologia, os valores e as atitudes do grupo ao qual a pessoa pertence.

As características gerais da amostra estão apresentadas na tabela 10. Participaram da segunda parte do estudo 86 indivíduos. A maioria da amostra era do sexo feminino com idade de 25 a 33 anos, brancos, da região Sudeste, deficientes físicos, com renda salarial de até 3 salários mínimos. A amostra foi composta por 37 cursistas (43,0%), 42 egressos (48,8%) e 7 desistentes (8,2%), sendo que 44 indivíduos (51,2%) ingressaram no curso superior até 2015, Grupo A, e 42 indivíduos (48,8%) ingressaram após 2015, Grupo B.

Tabela 10 - Características dos participantes da segunda etapa do estudo.

Variável / Categorias		Frequência	
		n	%
Sexo	Masculino	41	47,7
	Feminino	45	52,3
Faixa Etária	18 – 24 anos	28	32,6
	25 – 33 anos	44	51,2
	34 – 42 anos	12	14,0
	≥ 43 anos	2	2,2
Raça	Branco	52	60,4
	Pardo	26	30,2
	Preto	6	7,0
	Amarelo	1	1,2
	Indígena	1	1,2
Deficiência	Física	52	60,5
	Visual	17	19,8
	Auditiva	9	10,5
	Mental e Intelectual	8	9,2
Renda familiar	Até 1 salário mínimo	12	14,0
	1.1 até 3 salários mínimos	32	37,2
	3.1 até 6 salários mínimos	27	31,4

	> 6.1 salários mínimos	15	17,4
Região geográfica	Sudeste	57	66,3
	Nordeste	14	16,3
	Sul	10	11,6
	Centro-Oeste	4	4,7
	Norte	1	1,2

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Os 86 participantes desta parte da pesquisa estudam/estudaram em 79 (91,8%) IES diferentes. Ambos os grupos classificaram a IES na qual estudam/estudaram como inclusiva (70,5% Grupo A e 76,2% Grupo B). Quanto ao atendimento educacional especializado (AEE), de forma institucionalizada, por meio de um núcleo de acessibilidade e inclusão, observamos que, no Grupo A, o 'desconheço' e 'não' apresentam juntos um percentual de 72,7% das respostas; no Grupo B, 50,0% marcaram 'sim'. Nas questões seguintes, se a pessoa optaria pela mesma IES e a recomendaria a uma pessoa com deficiência, houve um predomínio de respostas sim nos dois grupos, como podemos observar na Tabela 11.

Tabela 11. Informações sobre a percepção dos participantes em relação à inclusão na instituição na qual estudaram, comparadas pelo ano de matrícula no ensino superior.

Variável / Categorias	Ano de Ingresso		p-valor	TE
	Grupo A ≤ 2015	Grupo B > 2015		
Você classificaria a Instituição de Ensino Superior na qual estuda/estudou como inclusiva?				
Não	13 (29,5%)	10 (23,8%)	0,55	0,06
Sim	31 (70,5%)	32 (76,2%)		
A Instituição de Ensino Superior na qual você estuda/estudou oferecia atendimento educacional especializado (AEE) de forma institucionalizada por meio de um núcleo de acessibilidade e inclusão?				
Desconheço	15 (34,1%)	12 (28,6%)	0,07	0,25
Não	17 (38,6%)	9 (21,4%)		
Sim	12 (27,3%)	21 (50,0%)		
Se fosse hoje, você optaria pela mesma Instituição de Ensino Superior?				
Não	13 (29,5%)	11 (26,2%)	0,73	0,04
Sim	31 (70,5%)	31 (73,8%)		
Você recomendaria a Instituição de Ensino Superior na qual você estuda/estudou a uma pessoa com deficiência?				

Não	7 (15,9%)	12 (28,6%)		
Sim	37 (84,1%)	30 (71,4%)	0,16	0,15

(\*diferença estatisticamente significativa; TE: tamanho do efeito).

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Os participantes — cursistas, egressos e desistentes — foram questionados sobre o que apontariam como relevante e necessário para a IES na qual estuda/estudaram para a atenção à pessoa com deficiência dentro e fora de sala de aula. Dentre as respostas, o maior destaque foi para a acessibilidade arquitetônica (23,2%), seguida de atitudinal, metodológica e de comunicação (15,1%) cada e programática (3,4%).

Na segunda parte da pesquisa, os participantes reafirmaram a necessidade de se garantir a acessibilidade arquitetônica em todos os locais do *campus* e também a sua manutenção permanente, como, por exemplo, elevadores funcionando plenamente. Contudo, os destaques não ficaram restritos apenas à parte arquitetônica, a existência de barreiras atitudinais foi citada nas IES em que estudam/estudaram, como fica evidenciado nos discursos abaixo:

Alguns professores precisariam se desconstruir a respeito do preconceito que cultivam (B 80).

O atendimento humanizado é indispensável para atender as necessidades individuais e coletivas da pessoa com deficiência, além de um plano estratégico para promover a inserção, a permanência e o sucesso acadêmico de todos os corpos (B 104).

Compreensão dos professores (B 29).

Professores e coordenadores extremamente capacitados e preocupados em proporcionar a todos os alunos todo o suporte necessário para que independente da condição ou deficiência, sejam oferecidas oportunidades iguais a todos os profissionais (B 131).

Como já citado anteriormente, o conceito de acessibilidade é amplo e não está restrito apenas às questões físicas e arquitetônicas. Essa definição expressa um conjunto de dimensões diversas — atitudinais, de comunicação, metodológicas, instrumentais — complementares e indispensáveis para que haja um processo de efetiva inclusão. Os participantes do grupo B, em sua maioria cursistas, são aqueles que vivenciam no dia a dia da IES a falta de preparo e/ou conhecimento de todos os segmentos de trabalhadores — administrativos, professores, coordenadores, diretores etc. — em lidar com pessoas com deficiência. Isso fica, também, evidente

no discurso das pessoas do grupo A, em sua maioria egressos, e daqueles que são autorizados a falar porque já vivenciaram todas as mazelas da educação superior.

As barreiras atitudinais existiam (por parte da Administração da Faculdade), mas felizmente consegui concluir o curso sem muitos entraves (A 63).

Que os professores tivessem uma formação sobre pessoas com deficiência, suas necessidades e recursos de acessibilidade existentes. Que as pessoas que trabalham na instituição tivessem treinamento de como atender pessoas com deficiência, inclusive o pessoal da faxina que muitas vezes deixava o saco de lixo dentro do banheiro acessível por ele ser maior (A 122).

A capacitação dos professores para o aluno com deficiência e a acessibilidade desde a porta de entrada até as salas (A 92).

Oferecer curso para capacitar os professores na área de Libras e outros para melhor conhecer e comunicar com seus alunos e não somente ter intérprete (A 4).

Mais cuidado com a pessoa com deficiência e maior preparo dos profissionais para lidar com elas (A 132).

Professores qualificados para auxiliar e compreender essas pessoas (A 66).

Coordenação da faculdade disponível para aprender as necessidades e auxiliar (A 121).

(...) professores e toda equipe de atendimento ao público recebesse informações para uma inclusão atitudinal eficiente (A 21).

A acessibilidade atitudinal “refere-se à percepção do outro sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações. Todos os demais tipos de acessibilidade estão relacionados a essa, pois é a atitude da pessoa que impulsiona a remoção de barreira” (BRASIL, 2013, p. 38) (grifos nossos). Uma forma de as IES avançarem em relação à acessibilidade atitudinal é ter uma cultura inclusiva. Para isso, é importante destinar recursos para desenvolver ações e projetos relacionados à acessibilidade em toda a sua amplitude. Esses recursos devem ser destinados à política de formação e capacitação de todos os funcionários — do corpo técnico-administrativo aos professores e coordenadores de curso — quanto à acessibilidade. Uma equipe com formação e capacitação em acessibilidade ajuda a remover às barreiras existentes e não cria outras novas. Como exemplo disso, podemos citar que uma equipe de limpeza, orientada, evitará “*o pessoal da faxina que muitas vezes deixava o saco de lixo dentro do banheiro acessível por ele ser maior (A 122)*”. A mesma equipe também pode auxiliar um cadeirante no momento de usar um elevador ou na comunicação com uma pessoa surda, não deixando apenas para “*o intérprete (A 4)*”.

A capacitação em acessibilidade permite prever situações em que seja necessária uma intervenção em benefício da acessibilidade. Quando uma

receptionista, por exemplo, avisa ao coordenador de curso sobre o mau funcionamento do elevador que impede acesso do aluno cadeirante à aula, toma-se rapidamente uma providência, evitando possíveis constrangimentos ou limitações. Isso foi bem destacado por A 21 “(...) *professores e toda equipe de atendimento ao público recebesse informações para uma inclusão atitudinal eficiente*”.

Todo o conjunto das recomendações legais brasileiras sobre a educação inclusiva vem desde 1988, quando, o texto da Constituição Federal (BRASIL, 1988) estabeleceu que “a educação é um direito humano fundamental e deve ser colocado à disposição de todos os seres humanos”. A IES que é socialmente responsável, que preza por uma educação inclusiva e que respeita seus pressupostos legais e conceituais é a que:

1. identifica as potencialidades e vulnerabilidades sociais, econômicas e culturais, de sua realidade local e global a fim de promover a inclusão plena;
2. estabelece metas e organiza estratégias para o enfrentamento e superação das fragilidades constatadas;
3. pratica a intersetorialidade e a transversalidade da educação especial;
4. reconhece a necessidade de mudança cultural e investe no desenvolvimento de ações de formação continuada para a inclusão, envolvendo os professores e toda a comunidade acadêmica; e
5. promove acessibilidade, em seu sentido pleno, não só aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, mas aos professores, funcionários e à população que frequenta a instituição e se beneficia de alguma forma de seus serviços (grifos nossos) (BRASIL, 2013, p. 11).

Ou seja, para que as IES promovam a permanência da pessoa com deficiência e sua formação acadêmica, muitas ações são necessárias e não podem ficar restritas a um profissional de um núcleo de acessibilidade e inclusão. Tais ações devem fazer parte da rotina institucional e deve ter dotação orçamentária anual.

O destaque para a formação e capacitação dos professores, evidenciado nos discursos acima, vão ao encontro de outro ponto destacado pelos participantes para melhorar a atenção à pessoa com deficiência nas IES em que estudam/estudaram: aperfeiçoar a acessibilidade metodológica:

Didática inclusiva (A 79).

Mais apoio pedagógico (A 151).

Atenção e compreensão das dificuldades existente (A 7).

Mais cuidado com a pessoa com deficiência e maior preparo dos profissionais para lidar com elas (B 132).

Respaldo nas atividades propostas (B 26).

Oferecer aulas mais dinâmicas (B 44).

Adaptações de acordo com a deficiência (B 114).

Melhorar a acessibilidade metodológica está relacionada a evoluir na acessibilidade comunicacional e disponibilizar recursos de TA, como podemos ver nos discursos abaixo:

Deve investir em aulas com vídeos contendo legenda para melhor entender (B 3).

No ensino remoto eu não tenho conhecimento a respeito da acessibilidade para pessoas com deficiência auditiva ou visual (B 80).

Vídeo aulas melhores para quem tem alguma deficiência auditiva (B 83).

Disponibilizar intérprete de libras / legenda em todas as aulas (A 188).

Uso de libras nos vídeos aulas do portal da Instituição e oferecimento de acompanhamento de intérprete nas aulas (B 152).

Na sala de aula que é “*onde a vida acontece*” (A 41), os professores — como também todo o sistema educacional — devem estar preparados para uma reorganização das práticas escolares, tais como: planejamento, currículo, avaliação e gestão do processo educativo. Mantoan (2013) destaca, também, que em uma escola e/ou IES inclusiva precisamos de um “novo modo de ser professor” (grifo nosso), não é possível mais esperar por um aluno idealizado para o qual será oferecido um projeto de educação elitista, meritocrático e homogeneizador. Uma IES inclusiva deve olhar para os alunos de forma “*equitativa e não igualitária*” (B 28). Um professor que trabalha em uma sala de aula inclusiva, mas busca padronizar as suas práticas pedagógicas a partir desse modelo de aluno ideal estará fadado ao insucesso e, principalmente, caminhará para a exclusão dentro da inclusão. Contudo, ressaltamos que todo o sistema educacional deve mudar, pois, como aponta Prychodco (2011), não podemos creditar o sucesso e/ou insucesso da inclusão escolar exclusivamente ao professor.

Morgado (2017), Papadoulos (2018), Ferreira (2018) e Santos (2018) encontraram resultados similares em seus estudos em IES particulares. Suas pesquisas apontaram que é importante que elas adotem uma política institucional de educação inclusiva em todos os ambientes e que envolvam todos os atores — funcionários de todos os setores, professores, coordenadores e diretores, etc. — para, assim, evitar as práticas excludentes ainda existentes. Morgado (2017) e Papadoulos (2018) destacaram, também, a importância da formação dos professores e do

desenvolvimento de metodologias de ensino adequadas às pessoas com deficiência. Morgado (2018) destacou, ainda, a importância de efetivar o AEE nas IES por meio dos núcleos de acessibilidade para que a permanência das pessoas com deficiência tenha sucesso.

Apesar dos apontamentos acima do que precisa ser melhorado para a atenção a pessoa com deficiência fora e dentro de sala de aula, a maioria dos dois Grupos — A (70,5%) e B (76,2%) — classificaram as IES em que estudam/estudaram como inclusivas, disseram que optariam pela mesma IES e a recomendariam para uma pessoa com deficiência. Os participantes foram questionados se a IES em que estudam/estudaram tem/tinha AEE de forma institucionalizada por meio de um núcleo de acessibilidade e inclusão, observamos que no Grupo A 27,3 % disseram que sim e, no Grupo B, foram 50%.

Esse aumento significativo de um grupo para o outro pode ser um indicativo de que as IES particulares observaram a necessidade de se adequar ao que estava previsto no Decreto 7.611 do AEE, que determinou que as IES deveriam criar os núcleos de acessibilidade e inclusão para, assim, eliminar as barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência (BRASIL, 2011). Contudo, antes do decreto do AEE, a Portaria 3284 já apontava que as IES deveriam oferecer acessibilidade para os alunos com deficiência física, visual e auditiva, assumindo um “compromisso formal de implantar caso seja solicitada e até o aluno concluir o curso” (BRASIL, 2003).

Nas IES, o AEE deve ser organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns e possibilitar a diversidade do currículo. Devido a sua importância, o AEE deve integrar os Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) e estar articulado à proposta curricular desenvolvida pelos docentes em sala de aula. No entanto, os propósitos e atividades realizadas nos núcleos de acessibilidade e inclusão se diferenciem das realizadas em sala de aula. Algumas atividades ou recursos próprios do AEE devem ser empregados de acordo com a avaliação da necessidade de cada aluno, dentro das salas de aula, como, por exemplo, serviços de tradutor e intérprete de Libras e disponibilização de ajudas técnicas e TA (BRASIL, 2013).

De acordo com o documento “Sala de Recursos Multifuncionais: Espaço para Atendimento Educacional Especializado” (BRASIL, 2006b), o perfil do professor do AEE — aqui, no caso, o (s) profissional (is) para atuar (em) no núcleo de acessibilidade e inclusão — deve contemplar curso de graduação, pós-graduação ou formação continuada que o habilite a atuar em áreas da educação especial para o atendimento às necessidades dos alunos. Tal formação deve propiciar ao profissional habilidades e competências inerentes às demais atribuições destinadas a ele, a saber:

1. Realizar as atividades de complementação ou suplementação curricular específicas que constituem o AEE dos estudantes; 2. Atuar, de forma colaborativa com os professores dos diferentes cursos, visando à definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do estudante ao currículo e sua interação no grupo; o enriquecimento curricular, a compactação curricular, e/ou a aceleração de conteúdo ou de estudos, quando aplicável; 3. Promover as condições para a inclusão do estudante em todas as atividades acadêmicas; 4. Informar a comunidade acadêmica acerca da legislação e normas educacionais vigentes que asseguram a inclusão educacional; 5. Preparar material específico para o uso do estudante no núcleo de acessibilidade e na sala de aula; 6. Orientar o professor quanto à elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos estudantes nas atividades de salas de aula; 7. Deliberar na interface com profissionais da saúde, professores e gestores institucionais, acerca do atendimento a ser dado a cada estudante, considerando a necessidade de atendimento diferenciado e a especificidade de cada caso; 8. Articular com os gestores institucionais e professores para que o Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) contemplem os pressupostos epistemológicos, filosóficos, legais e políticos da educação inclusiva; 9. Articular as parcerias com a comunidade que possibilitem oferecer enriquecimento extracurricular em áreas não contempladas pelo currículo regular da instituição; 10. Elaborar critérios para a inclusão dos alunos com AH/SD nos projetos PIBIC, PIT e projetos de pesquisa; 11. Promover parcerias com escolas de ensino fundamental e médio, assim como nas salas de recursos multifuncionais, NAAH/S e salas de recursos específicas para AH/SD, nas quais os alunos com AH/SD podem atuar como estagiários e colaboradores (BRASIL, 2013, p. 18 e 19) (grifos nossos).

Como destacado na citação acima, o papel dos profissionais dos núcleos de acessibilidade e inclusão é transversal e envolve todos os setores institucionais como também todos os atores no tripé ensino, pesquisa e extensão. Os núcleos de acessibilidade e inclusão não devem ficar restritos às atividades internas, pois a sua importância é maior no que se faz externamente.

Como a construção dos questionários para a coleta do material empírico se deu em 2020 e a pesquisa iniciou no mês de setembro, observamos a importância de perguntar aos cursistas e egressos se houve mudanças em suas vidas — escolar e profissional — devido à pandemia da covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2. A

covid-19 foi considerada uma pandemia devido ao contágio de muitas pessoas em vários países pelo mundo, por isso medidas sanitárias de proteção e higiene foram adotadas como formas de prevenção. Faro *et al.* (2020) afirmam que o novo corona vírus trouxe um aspecto de vivência diferente do habitual, pois o cenário exigia medidas de proteção, higienização e de isolamento. Para controlar ou tornar menor o risco de contágio, foi adotado o isolamento social medida que buscou manter um distanciamento social entre as pessoas.

Para seguir as determinações do Ministério da Saúde (MS) em relação ao isolamento social, o MEC lançou um conjunto normativo para garantir o isolamento social no âmbito educacional. A primeira Portaria foi de nº 343<sup>28</sup>, de 17 de março (BRASIL, 2020a), seguida pela Portaria nº 345, no dia 19 de março, que alterou a anterior (BRASIL, 2020b). Nesta o MEC autorizou às IES do sistema federal de ensino a substituir as aulas presenciais por aulas por meios digitais enquanto durasse a pandemia do Covid -19. A Portaria 345 em seu artigo 1<sup>a</sup> diz:

Art. 1º Fica autorizada, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2020).

No questionário dirigido aos cursistas, apenas um participante informou que, durante o ano de 2020, a IES em que estava matriculado não aderiu às atividades pedagógicas não presenciais. Em todos os demais casos, as aulas presenciais foram substituídas pelas atividades pedagógicas não presenciais. Entre os alunos que destacaram que a IES utilizou atividades pedagógicas não presenciais, a maioria informou que a sua instituição ofereceu algum tipo de suporte (tecnológico, humano, metodológico) para que eles pudessem assistir às aulas e realizar as atividades – Tabela 12.

Contudo, chama atenção a porcentagem (44,4%) dos que não receberam nenhum tipo de suporte da IES durante o período das atividades pedagógicas não presenciais. Até 2020, 64,8% dos alunos avaliaram o seu aproveitamento no curso

---

<sup>28</sup> Outras portarias vieram após esta para alterar ou reeditar a primeira, tais como: Portaria nº 473, de 12 de maio de 2020 (BRASIL 2020); Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020 (BRASIL, 2020); Portaria nº 1.030, de 1 de dezembro de 2020 (BRASIL, 2020); Portaria nº 1.038, de 7 de dezembro de 2020 (BRASIL, 2020).

como “bom” ou “ótimo”. Já em 2020, 48,6% consideraram o aproveitamento de estudo com a educação remota entre mediano e insuficiente. A maioria dos alunos (89,2%) considera que os ensinamentos são úteis no dia a dia — Tabela 12.

Tabela 12. Características dos participantes cursistas quanto ao ensino remoto na pandemia e formação acadêmica.

Variável / Categorias		Frequência	
		n	%
Durante o ano de 2020, devido à pandemia do Sars-Covid 19, a Instituição de Ensino Superior em que você estuda substituiu as aulas presencias pelo ensino remoto?	Não	1	2,7
	Sim	36	97,3
A Instituição de Ensino Superior te deu algum suporte (tecnológico, humano, metodológico) para você assistir às aulas e realizar as atividades?	Não	16	44,4
	Sim	20	55,6
Em caso positivo, qual?	Não solicitou	3	15,0
	Metodológica	5	25,0
	Comunicação	9	45,0
	Digital	7	35,0
	Ótimo	7	18,9
Como você avalia o seu aproveitamento de estudo até o momento?	Bom	17	45,9
	Mediano	4	10,8
	Regular	6	16,2
	Insuficiente	3	8,2
	Ótimo	2	5,4
Em 2020, com a educação remota, como foi o seu aproveitamento de estudo?	Bom	17	45,9
	Mediano	8	21,6
	Regular	6	16,2
	Insuficiente	4	10,8
Os ensinamentos das disciplinas do curso estão sendo proveitosos para o seu dia a dia?	Não	4	10,8
	Sim	33	89,2

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

A suspensão das aulas presenciais foi uma realidade em todo o país e, como consequência, houve a substituição pelas atividades pedagógicas remotas ou não presenciais. Como compete ao Conselho Nacional de Educação (CNE) zelar pela qualidade do ensino ofertado no Brasil e por fazer cumprir as leis que o regem, o CNE emitiu, em 2020, o parecer CNE/CP nº 11/2020, seguido do CNE/CP 16,2020, que “dispõe sobre as ‘Orientações Educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais, no contexto da Pandemia’”, que

estabeleceram as orientações gerais para o AEE ao público da educação especial, durante e após a Pandemia (BRASIL, 2020d).

Para a elaboração do documento, o CNE se embasou no documento produzido pelo Instituto Rodrigo Mendes denominado “Protocolos sobre Educação Inclusiva durante a Pandemia da Covid-19: um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais”. Tal documento destacou que, se analisarmos as condições sociais das pessoas com deficiência, observaremos que a pandemia da covid-19 lhes afetou de forma desproporcional, por serem mais vulneráveis que a média da população em geral (INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2020).

De acordo com o Parecer CNE/CP 16/2020, as atividades pedagógicas não presenciais, mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, deverão oferecer acessibilidade durante e após essa emergência sanitária tanto nas unidades de educação básica quanto nas de educação superior. Ressaltou, também, que o AEE deve oferecer um acolhimento inclusivo, com oferecimento de profissionais qualificados para atendimento especializado, acessibilidade curricular, metodologias adequadas, materiais didáticos próprios, tecnologias assistivas, como também todos os cuidados sanitários e de saúde que atendam às singularidades de cada discente, para enfrentamento dos riscos de contágio com a covid-19 (BRASIL, 2020).

Em 2020, com o ensino remoto, para 48,6% dos participantes, o seu aproveitamento ficou entre mediano e insuficiente e o percentual de aproveitamento em relação ao curso como um todo o ‘ótimo’ variou de 18,9% para 5,4% no ano de 2020. Os participantes destacaram algumas barreiras encontradas durante as atividades pedagógicas não presenciais:

Vídeo aulas melhores para quem tem alguma deficiência auditiva (B 83).

(...) no ensino remoto eu não tenho conhecimento a respeito da acessibilidade para pessoas com deficiência auditiva ou visual (B 80).

Com essa pandemia aí tá bem complicado (...) já era difícil a inclusão pessoalmente, remoto tá mais ainda. A questão do manejo de atividade, de materiais tá bem estressante. (...) a grande maioria dos professores não se preocupa (...) já mandei um e-mail pra minha coordenadora, inclusive recorrendo a tudo isso, mas eu não obtive resposta (...) (B 43).

Uso de libras nos vídeos aulas do portal da Instituição e oferecimento de acompanhamento de intérprete nas aulas (B 152).

Deve investir em aulas com vídeos contendo legenda para melhor entender (B 3).

Uso de libras nos vídeos aulas do portal da Instituição e oferecimento de acompanhamento de intérprete nas aulas (B 152).

Disponibilizar intérprete de libras / legenda em todas as aulas (A 188).

O Parecer CNE/CP 16/2020 determinou que as IES deveriam promover, durante a emergência sanitária, a acessibilidade linguística, com a disponibilização de aulas, atividades ou atendimentos que apresentassem:

a. tradução/interpretação em Língua Brasileira de Sinais – Libras e em Língua Portuguesa na modalidade escrita, para estudantes surdos e deficientes auditivos sinalizantes; b. materiais pedagógicos acessíveis e adequados, bem como legendados, quando pertinente, para estudantes surdos e deficientes auditivos; c. acessibilidade à comunicação e informação para os estudantes com deficiência visual e surdocegueira, no uso de códigos e linguagens específicas, incluindo materiais em áudio e audiodescrição; e d. recursos que atendam a acessibilidade curricular daqueles estudantes que apresentem comprometimentos nas áreas de comunicação e interação (BRASIL, 2020, p. 12).

A existência das barreiras de comunicação, citadas pelos participantes, vai contra a determinação do CNE e, também, em oposição a toda proposta da educação inclusiva e equitativa que deve oferecer acessibilidade para que todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem. Contudo, como podemos falar de mesmas oportunidades de aprendizagem se uma pessoa surda assiste a uma aula em vídeo sem legenda?

Em relação ao ensino durante a pandemia da covid-19, Avelino e Mendes (2020) destacaram que as aulas remotas não são um método de ensino. Elas foram utilizadas como uma medida provisória, baseada no estilo do Ensino à Distância (EAD), para dar suporte aos estudantes que estavam matriculados em cursos presenciais ou semipresenciais, para que estes não fossem prejudicados pela falta de conteúdo durante o período de isolamento social causado pela pandemia. Nessa direção, Martins (2022) assinalou que as IES particulares foram as primeiras a se adequarem às atividades pedagógicas não presenciais. Já Tavares, Gomes e Fratelli (2021) defendem que, nesses estabelecimentos, os professores foram compelidos a abraçar práticas de ensino a distância, com a adoção, muitas vezes, dos caminhos mais simples, ou seja, pela mera adoção de tecnologias e não como práticas programadas de ensino por meio de redes digitais devidamente experimentadas e avaliadas. Além disso, como apontado pelo estudo do Instituto Rodrigo Mendes (2020, p.6), “grande parte dos professores brasileiros não tem conhecimento técnico ou

pedagógico para a implementação do ensino *on-line* e não são incentivados a fazê-lo”.

Destacamos, aqui, novamente a importância de um sistema educacional inclusivo nas IES que envolva toda a comunidade escolar e não apenas o professor e a sala de aula, seja ela presencial ou virtual. Quando a inclusão e acessibilidade fazem parte da cultura institucional, mesmo em situações de excepcionalidade, como a causada pela pandemia da covid-19, as barreiras citadas pelos participantes da pesquisa não aconteceriam ou seriam rapidamente sanadas. Da mesma forma, as IES com um núcleo de acessibilidade e inclusão, cujos profissionais são habilitados e atualizado no AEE, antecipariam esse tipo de problema — as barreiras existentes no ensino remoto — e promoveriam as condições para a inclusão de todos os estudantes, com ou sem deficiência, em todas as atividades acadêmicas, sejam elas presenciais ou virtuais. Como apontado por Mendes (2020), em todo esse processo de inclusão dos estudantes com deficiência na prática do ensino *on-line*, é imprescindível que os professores do AEE participem ativamente do planejamento.

Um questionamento presente nos três questionários — cursistas, egressos e desistentes — foi o que motivou a escolha dos participantes pelo curso. Em ambos os grupos, observamos que o curso escolhido foi a primeira opção (Grupo A 79,5% e Grupo B 88,1%) que tinham as informações suficientes no momento da escolha (79,5% Grupo A e 83,3% Grupo B) e optariam pelo mesmo curso (Grupo A 73,2% e Grupo B 94,7%) — Tabela 13.

Tabela 13 - Informações sobre a escolha e a satisfação com o curso, comparadas pelo ano de matrícula no ensino superior.

Variável / Categorias	Ano de Ingresso		p-valor	TE
	Grupo A ≤ 2015	Grupo B > 2015		
O curso que você iniciou/fez foi a sua primeira opção?				
Não	9 (20,5%)	5 (11,9%)	0,28	0,12
Sim	35 (79,5%)	37 (88,1%)		
Você tinha informações suficientes sobre o curso quando fez a sua escolha?				
Não	9 (20,5%)	7 (16,7%)	0,65	0,05
Sim	35 (79,5%)	35 (83,3%)		
Se fosse hoje, você optaria pelo mesmo curso?				
Não	11 (26,8%)	2 (5,3%)	0,01*	0,29
Sim	30 (73,2%)	36 (94,7%)		

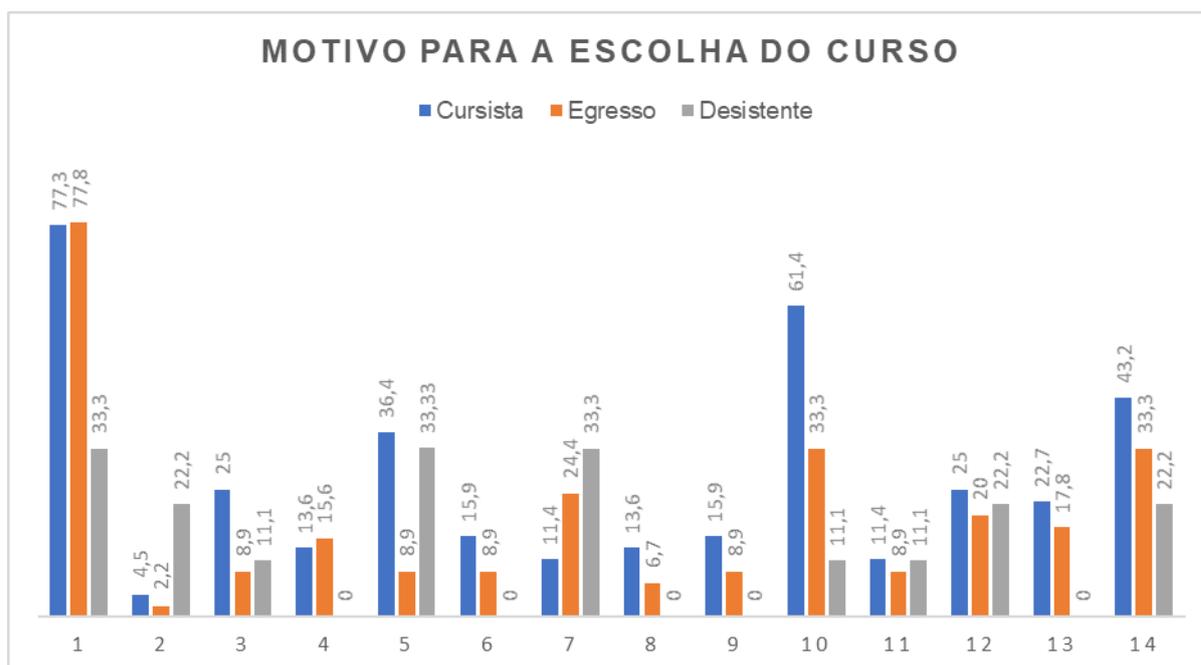
(\*diferença estatisticamente significativa; TE: tamanho do efeito).

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

De acordo com Lucchiari (2002), o ato de escolher uma profissão é escolher, entre uma série de opções, aquela que nos parece a mais adequada ao que desejamos fazer na vida. Logo, o escolher nada mais é do que optar, entre muitas opções, por aquela que se encaixa melhor para o futuro ou aquela que realize as nossas metas pessoais.

Observamos, na figura 7, que, em relação aos motivos para a escolha do curso, cursistas (77,3%), egressos (77,8%) e desistentes (33,3%) apontaram que afinidade com a área de conhecimento foi um fator determinante para a escolha. Outro ponto destacado por eles — cursistas (43,2%), egressos (33,3%) e desistentes (22,2%) — foi o sonho em fazer o curso. Observamos que, para os cursistas (36,4%) e desistentes (33,3%), ser uma profissão de prestígio foi, também, um fator importante para a escolha. Cursistas (61,4%) e egressos (33,3%) apontaram a identificação com profissionais da área como fator motivador para a escolha. Para os desistentes fatores como pressão dos familiares (22,2%), localização conveniente da IES (33,3%) e maiores ofertas de emprego (22,2%) foram motivos de destaque para a escolha deles.

Figura 7 - Motivo para cursistas, egressos e desistentes para a escolha do curso



Legenda: 1. Afinidade com a área do conhecimento; 2. Pressão dos meus familiares; 3. Obtive boas recomendações de amigos, parentes, professores, outros; 4. Mensalidade de valor mais baixo; 5. É uma profissão de prestígio; 6. O mercado de trabalho não está saturado para esta profissão; 7. A instituição de ensino superior fica num local conveniente (acesso, segurança, estacionamento); 8. A profissão proporciona melhor remuneração; 9. A instituição oferecia facilidades financeiras (inscrição gratuita para o vestibular, bolsa de estudo, desconto na mensalidade, etc.); 10. Identifico-me com os profissionais da área; 11. A imagem da instituição é boa (tradição, experiência, credibilidade, qualidade); 12. A profissão oferece maiores ofertas de emprego; 13. É uma profissão sólida, que oferece estabilidade e segurança no emprego; 14. Sempre foi meu sonho fazer este curso.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Dos sete participantes que desistiram do curso, 71,4% desejam ingressar em outro. Os motivos apontados pela desistência foram: discriminação por conta da deficiência, ensino remoto, falta de acessibilidade (física, metodológica, de apoio humano) da IES, falta de motivação, problemas de saúde, dificuldade financeira momentânea e escolha equivocada de curso, todos com um percentual de 14,3%.

Soares (2002) ressalta que a escolha da profissão leva o jovem a reconhecer as influências sofridas na infância e os fatos mais marcantes em nossa vida até o momento. Também se refere a escolher um estilo de vida, pois a profissão escolhida vai permitir ou não realizar estas expectativas. O autor destaca, também, que a escolha profissional é um momento de extrema importância na vida de todos, não se configurando num ato isolado. Trata-se de um processo contínuo, composto de decisões tomadas ao longo de vários anos da vida.

Nessa direção, Papalia, Olds e Feldman (2013) defendem que a escolha por um curso superior se torna delicada, pois determina o que faremos durante os próximos anos e, até mesmo, durante a nossa vida. Fazer um curso superior é um caminho importante para a vida adulta, apesar de ser apenas um dos caminhos possíveis, mas não o mais comum, principalmente para as pessoas com deficiência. Todavia se tornou um forte determinante na decisão sobre o futuro profissional em nosso contexto social.

Observamos, na figura 7, que, para a escolha do curso superior, os participantes sofreram inúmeras influências externas, como família, identificação com profissionais da área e mercado de trabalho. No entanto, eles destacaram também questões internas — que não deixam de ser motivadas por fatores externos — como afinidade com a área de conhecimento e o sonho em fazer o curso.

Talvez os motivos que os levaram à escolha profissional não sejam tão distantes do jovem sem deficiência, porém, certamente, alguns motivos para a desistência estão intrinsecamente ligados a ela, como discriminação por conta da deficiência e falta de acessibilidade (física, de comunicação, metodológica, de apoio humano) das IES.

Ingressar em um curso superior é uma expectativa de muitos jovens e suas famílias ao final do ensino médio. Aquilo que representa apenas um sonho para estes, torna-se algo com uma expectativa ainda maior para a pessoa com deficiência. Um curso superior permite ao sujeito escolher o tipo de trabalho que pretende desempenhar e, até mesmo, projetar o tipo de vida que terá. Em uma sociedade capitalista, é por meio do trabalho que nos sustentamos dignamente. Por muitos anos, as pessoas com deficiência, por não terem acesso ao estudo e nem meios para obtê-lo, devido à impossibilidade de acesso à educação formal, foram relegadas à mendicância, à benesse de familiares ou ao auxílio do Estado.

A partir da segunda metade do século passado, teceu-se um arcabouço jurídico com a finalidade de garantir condições diferenciadas de acesso à educação e, conseqüentemente, ao mercado de trabalho formal às pessoas com deficiência. Tal movimento foi reflexo de uma trajetória histórica na qual as pessoas com deficiência buscaram maneiras de obter sobrevivência material e social pelo trabalho, superando marginalização social e/ou a necessidade de tutela e contrapondo-se à exclusão que, muitas vezes, era imposta a elas. Das primeiras instituições associativistas, a autorização do CNE para a matrícula de estudantes cegos nas Faculdades de

Filosofia — na década de 50, como também, toda a movimentação política da década de 80, com a criação das primeiras federações nacionais — despertou a criação de políticas públicas voltadas a pessoas com deficiência, com destaque a participação nas discussões da CF de 1988 (LANNA JÚNIOR, 2010; MAIOR, 2017).

A Constituição Federal, em seu artigo 7º, garantiu os direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social. O inciso XXXI diz ser proibida qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador com deficiência. A Constituição Federal estabelece, também no artigo 203, que a assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social e tem por objetivos: inciso V- a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa com deficiência que comprove não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei (BRASIL, 1988).

Apesar das conquistas trazidas pela Constituição Federal, Veltrone (2011) faz uma crítica a este período histórico. Após a Constituição Federal, cresceu a noção de integração, com o conceito implícito de que deveria haver a reabilitação individual para a pessoa se adequar a um tipo de padrão de “normalidade” e, assim, integrá-la às políticas públicas. Tal pressuposto foi superado pela perspectiva da inclusão que diz que, independentemente das limitações, as pessoas com deficiência, devem ter condições adequadas de acessibilidade à sociedade como um todo. Destaca-se, também, neste texto, a escola, o trabalho e todos os espaços que precisam estar preparados para receberem todas as pessoas, independentemente de suas condições. Dessa maneira, ficam garantidos o acesso e a participação.

Em 1991, a Lei 8.213/91 — Lei de Cotas — determinou, no artigo 93, que a empresa com 100 (cem) ou mais funcionários está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas com deficiência, habilitadas, na seguinte proporção: até 200 funcionários (2%), de 201 a 500 (3%), de 501 a 1.000 (4%), de 1.001 em diante (5%) (BRASIL, 1991). De sua edição até a conclusão das suas regulamentações e regras para as fiscalizações, passou-se quase uma década. Apenas a partir de 2000, ela começou a vigorar de fato e proporcionou que o direito inalienável ao trabalho fosse garantido a todos, inclusive às pessoas com deficiência (GARCIA, 2014).

A Lei Brasileira de Inclusão, em seu artigo 34, fala sobre o direito ao trabalho:

A pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. § 1º As pessoas jurídicas de direito público, privado ou de qualquer natureza são obrigadas a garantir ambientes de trabalho acessíveis e inclusivos. § 2º A pessoa com deficiência tem direito, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a condições justas e favoráveis de trabalho, incluindo igual remuneração por trabalho de igual valor. § 3º É vedada restrição ao trabalho da pessoa com deficiência e qualquer discriminação em razão de sua condição, inclusive nas etapas de recrutamento, seleção, contratação, admissão, exames admissional e periódico, permanência no emprego, ascensão profissional e reabilitação profissional, bem como exigência de aptidão plena (BRASIL, 2015).

No questionário direcionado aos participantes egressos da pesquisa, fizemos perguntas relativas à inserção no mercado de trabalho e às alterações na vida laboral a partir do ano de 2020 — devido à Covid-19. As respostas mostraram que 78,6% exercem ou já exerceram a profissão em que se formaram, 71,4% encontram-se empregados (formal e informalmente), 64,3% disseram que a pandemia da covid-19 trouxe mudanças significativas na sua vida de trabalho em —Tabela 14.

Tabela 14 - Características dos participantes egressos quanto à continuidade dos estudos e mundo do trabalho

Variável / Categorias		Frequência	
		n	%
Você exerce ou já exerceu a profissão em que se formou?	Não	9	21,4
	Sim	33	78,6
Atualmente você está inserido no mercado de trabalho (formal ou informal)?	Não	14	28,6
	Sim	35	71,4
Durante o ano de 2020, devido à pandemia do Sars-covid 19, houve alguma mudança significativa na sua vida de trabalho?	Não	15	35,7
	Sim	27	64,3

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Entre as principais mudanças ocorridas nas atividades laborativas em 2020 devido à pandemia da covid-19 estão: trabalho em *home office* (59,2%), desemprego (14,81%) e afastamento (7,4%).

A covid-19 tornou ainda mais complexa a situação das pessoas com deficiência inseridas no mercado de trabalho formal e informal, pois o risco à saúde se somou ao risco do desemprego. A covid-19 afetou de uma forma heterogênea sendo possível perceber que os segmentos mais vulneráveis foram mais afetados do que outros

grupos populacionais, no que tange à maior gravidade dos problemas relacionada à saúde, ao emprego e à renda, em decorrência da pandemia.

Conforme dados apresentados pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), houve uma piora do mercado de trabalho formal para as pessoas com deficiência. No período de janeiro a setembro de 2020, reduziu-se em mais 21,7 mil o número de trabalhadores com deficiência no mercado de trabalho formal. Naquele período, para o total de trabalhadores com vínculos formais, o movimento no mercado de trabalho apontou uma deterioração mais acentuada. A partir de março de 2020, para as pessoas com deficiência, essa piora — que já ocorria desde janeiro — ficou mais evidente. E a recuperação, ainda tem tido intensidade inferior à verificada no mercado de trabalho formal geral (DIEESE, 2020).

Os dados sobre a participação da pessoa com deficiência no mercado de trabalho são insuficientes. Apenas são utilizados os dados do Censo Demográfico — que é decenal — e da Pesquisa Nacional de Saúde (PNS), ambos do IBGE e as informações disponíveis nos micro dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) ou do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED), ambos do Ministério da Economia (ME). O censo demográfico é que traz os dados mais completos, pois considera todo o mercado de trabalho (formal e informal), mas o último dado é de 2010. A PNS foi realizada em 2019 e traz dados sobre a taxa de participação para pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Esse indicador mede a proporção de ocupados e de desocupados entre as pessoas com 14 anos ou mais de idade (IBGE, 2019). A base de dados da RAIS é de 2019, mas compreende somente os vínculos formais. O CAGED fornece dados mensais atualizados, contudo também só possui informações de vínculos formais, especificamente, sobre a movimentação de admissões e desligamentos (DIEESE, 2020).

Na pesquisa (71,4%) dos pesquisados disseram estar inseridos no mercado de trabalho (formal e informal). Fato importante a ser apontado é que o número de pessoas com deficiência que são ocupadas com vínculos formais é muito menor do que a quantidade de pessoas que trabalham e possuem alguma deficiência. Tal fato aponta que há pessoas que possuem deficiência e precisam trabalhar, fazendo-o em qualquer ocupação, com ou sem vínculos formais.

Ao se comparar o contingente de pessoas com deficiência no mercado de trabalho com as pessoas sem deficiência, segundo os dados da PNS, obtêm-se os

seguintes dados: o nível de ocupação das pessoas de 14 anos ou mais de idade com deficiência foi de 25,4%, enquanto que, na população em geral, foi de 57,0%, chegando a 60,4% entre as pessoas sem deficiência em idade para trabalhar. A taxa de desocupação era maior para as pessoas com deficiência (10,3%) contra (9,0%). A taxa de formalização indica a forma de inserção no mercado de trabalho, ou seja, ocupações formais ou informais. Enquanto mais da metade (50,9%) das pessoas sem deficiência ocupadas estava empregada em postos formais, esse indicador era de 34,3% entre aqueles com deficiência. As pessoas com mais de uma deficiência tiveram um percentual ainda menor, de 27,3% (IBGE, 2021).

As informações da RAIS de 2019 mostraram que os vínculos formais de pessoas com deficiência representavam 1,1% do total de vínculos formais (47, 554.211), ou seja, valor superior 523,4 mil. Dados oficiais mostram que as cotas para trabalhadores com deficiência não são totalmente ocupadas. Apesar do avanço observado no período de 2003 a 2018, em 2019, mais de 50% das vagas destinadas a trabalhadores com deficiência não foram preenchidas. No setor público, esse quadro é ainda mais desfavorável, com preenchimento de pouco mais de 10% das vagas potenciais (DIEESE, 2020).

O tipo de deficiência predominante nesses vínculos era a física, com 47,3% das contratações; auditiva, com 18,1%; visual com 15,3%; mental e intelectual com 8,9%; reabilitados pelo INSS com 8,5% e pessoas com deficiências múltiplas com 1,9% (DIEESE, 2020). Dados da PNS mostram números diferentes em relação aos níveis de ocupação, sendo os indicadores: para as pessoas com deficiência visual (32,6%) e auditiva (25,4%); para as pessoas com deficiência física, 15,3%; para aqueles com dificuldades em realizar atividades com os membros inferiores, 16,3%; para aqueles com dificuldades referentes aos membros superiores e para as pessoas com deficiência mental/intelectual, o nível de ocupação foi de 4,7% (IBGE, 2021). É necessário ressaltar que, mesmo com diferenças, ambos os dados mostram que há desigualdade marcantes na inserção em postos de trabalho no interior do grupo populacional em questão por tipo de deficiência apresentada.

As diferenças entre o mercado de trabalho formal das pessoas com deficiência e o mercado de trabalho geral se localizaram, em especial, nas jornadas (houve participação maior das pessoas com deficiência em ocupações com carga semanal de trabalho superior a 40 horas). Em relação aos rendimentos médios e na distribuição dos rendimentos médios em múltiplos de salário mínimo estes eram desfavoráveis em

relação ao total (DIEESE, 2020). Em 2019, as pessoas com deficiência recebiam, em média, R\$ 1.639 mensais como rendimento do trabalho. Pessoas sem deficiência recebiam em média R\$ 2.619 por mês, cerca de dois terços a mais (IBGE, 2021).

Sobre as características individuais, nos vínculos formais, as pessoas com deficiência possuíam grau de instrução semelhante ao verificado no mercado de trabalho geral. Há predomínio das pessoas com escolaridade de até o ensino médio completo, apesar de uma proporção menor de pessoas com ensino superior completo (17,4% contra 22,9% do mercado de trabalho geral) (DIEESE, 2020).

Quanto à ocupação e ao setor, a pessoa com deficiência, no mercado de trabalho formal, ocupava funções ligadas ao escritório, tais como: assistente administrativo e auxiliar de escritório. Na indústria, atuava como alimentador de linha de produção, função relevante naquele ambiente. Também exerciam as funções de faxineiro, repositor de mercadorias, embalador vendedor, operador de caixa e recepcionista — funções típicas de atividades de prestação de serviços e comércio. Quando observados os setores econômicos, o comércio de produtos e as diversas atividades de serviços concentravam a maior parte dos vínculos, seguidos das atividades industriais ligadas à produção alimentícia, à química e aos segmentos metalomecânicos. Os serviços médicos e a administração pública, possuíam contingente considerável de vínculos trabalhista com pessoas com deficiência (DIEESE, 2020).

Como podemos observar, a maior parte destas vagas de trabalho formais não necessitam, obrigatoriamente, de curso superior, o que nos leva a supor que, além pessoas com deficiência trabalharem sem vínculos formais, há aqueles que aceitam ocupações inferiores à sua capacidade. Observamos que, no Brasil, essa condição de exclusão experimentada pelas pessoas com deficiência, convive, paradoxalmente, com conquistas legais (BRASIL, 1988; BRASIL 1991; BRASIL, 2015). Pensando nas especificidades do mercado do trabalho, embora existam normas jurídicas que proíbem a discriminação contra as pessoas com deficiência e reforçam ações afirmativas no intuito de corrigir os efeitos históricos da exclusão, essas conquistas ainda não são suficientes para garantir condições adequadas e decentes de trabalho esses brasileiros.

Como nos aponta Freire (2014), o discurso está na relação da língua com a ideologia, produzindo o sujeito e os sentidos. Por muitos anos, a experiência de segregação, o desemprego, a baixa escolaridade e as demais variações da opressão

vivenciadas pelas pessoas com deficiência eram determinadas pela inabilidade do corpo lesado para o trabalho produtivo. Tal entendimento da deficiência era fundamentado pelo paradigma da integração que é baseado no paradigma médico da deficiência. Contudo, observamos que, apesar de o entendimento sobre a deficiência — proposto pelo paradigma médico —, estar superado no nosso ordenamento jurídico Lei 13.146 (BRASIL, 2015) ele ainda está presente no imaginário de parte significativa da sociedade brasileira.

Autores como Hoffmann, Traverso e Zanini (2014) e Pereira, Bizelli e Leite (2017), em seus trabalhos, têm falado sobre novas formas de preconceito em relação às pessoas com deficiência. Para os autores, as atitudes preconceituosas são relativamente estáveis e as mudanças ocorridas na sociedade e oficializadas pelo nosso ordenamento jurídico, ao invés de ajudar a superá-las, têm ocasionado, apenas, mutações na forma como se manifestam. Em relação às pessoas com deficiência, o preconceito tem aparecido de forma mais sutil e sofisticada, ou seja, atualmente o preconceito encontra-se mascarado por práticas estereotipadas e superficiais de compreensão e humanismo.

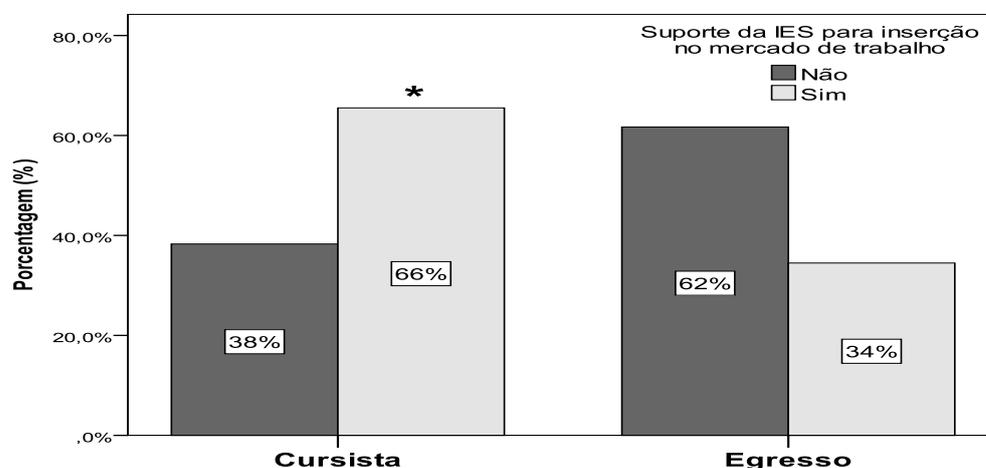
Os dados da RAIS e da PNS indicam que pessoas com deficiência com um nível maior de escolaridade têm maior possibilidade de se inserir no mercado de trabalho (DIEESE, 2020; IBGE, 2021). Em relação à conclusão do ensino superior por pessoas com deficiência, Azevedo (2012) observou, em sua pesquisa, que “o ingresso na universidade ‘pode ser’ até mais fácil que a permanência. Isso porque não há, na prática, política de acessibilidade e suportes necessários para inserir a pessoa com deficiência na sala de aula” (p. 116).

Um dado de difícil mensuração é o de pessoas com deficiência que concluem os cursos de graduação. Até o ano de 2020, o censo escolar da educação superior não apresentava dados sobre às pessoas com deficiência que concluíram o curso superior (INEP, 2022). Em relação ao ano de 2021 eles apresentaram esses dados, apresentando o número de concluintes por sexo e tipo de deficiência. De acordo com os dados dos 63.404 alunos matriculados que declararam alguma deficiência, 7.846 concluíram o ensino superior, com uma proporção maior para as mulheres (53,5%) e de pessoas com baixa visão, para o sexo feminino (17,23%) e deficiência física (16,25%) masculino. O questionário sociodemográfico que o estudante responde ao fazer o ENADE não traz nenhuma pergunta sobre deficiência (BRASIL, 2021). Nas avaliações de credenciamento das IES e na autorização e no reconhecimento dos

cursos de graduação, o INEP recomenda, ao avaliador externo, considerar — em relação à política e às ações e de acompanhamento dos egressos — o número de pessoas com deficiência matriculadas nos cursos e o número de concluintes (BRASILO, 2013). Avaliar o número de egressos com deficiência é uma forma de verificar se a IES tem promovido condições de acesso, permanência e conclusão da formação superior por parte dos acadêmicos com deficiência matriculados. Essa preocupação se justifica, pois o ingresso em muitos cursos de graduação das IES particulares não é difícil, visto que o número de vagas é superior ao número de inscritos nos processos seletivos.

Em relação à política de atenção ao egresso, houve diferença significativa na proporção de participantes que receberam suporte durante e após a formação para inserção no mercado de trabalho. Segundo os dados, o apoio foi maior nos cursistas quando comparado aos egressos (66,0% vs. 34,0%;  $X^2 = 5,319$ ;  $p = 0,02$ ;  $TE = 0,26$ ). Sob o ponto de vista prático, o tamanho do efeito observado foi pequeno — Figura 8.

Figura 8 - Proporção de alunos cursistas (n = 37) e egressos (n = 39) que declararam ter recebido suporte da instituição de ensino superior (IES) durante a sua formação para inserção no mercado de trabalho



\*diferença estatisticamente significativa,  $p = 0,02$ .

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Os dados da pesquisa mostram que as IES têm se preocupado mais em dar suporte aos cursistas (66%) em comparação aos egressos (34%). Dar suporte durante o curso em relação ao ambiente socioeconômico e acompanhar, após a formatura, a atuação dos egressos são ações relacionadas à responsabilidade social que as IES

têm. Ao medir a atuação dos egressos no mercado de trabalho, com ênfase na inserção de egressos com deficiência, torna-se possível certificar a maneira pela qual a IES tem contribuído em relação à inclusão social e ao desenvolvimento econômico e social, conforme pressuposto pelo art. 3º, inc. III, da Lei do SINAES (BRASIL, 2016).

Em relação à continuidade da formação acadêmica, 84,6% dos cursistas desejam fazer uma pós-graduação — a maioria a nível *stricto sensu*. Quanto aos egressos, 43% cursaram pós-graduação, sendo a maioria a nível *lato sensu*, de acordo com a tabela 15.

Tabela 15. Características dos participantes – egressos e cursistas – quanto a formação acadêmica.

Variável / Categorias	Frequência	
	n	%
Após a sua formatura você cursou algum programa de pós-graduação?	Não	24 57,1
	Sim, lato sensu	16 38,1
	Sim, stricto sensu	2 4,8
Após a conclusão da sua graduação você pretende dar continuidade aos seus estudos?	Não	5 13,5
	Sim, lato sensu	14 37,8
	Sim, stricto sensu	18 48,6

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Na pesquisa, os participantes evidenciaram que buscam, por meio do curso superior, ter segurança e estabilidade financeira e, principalmente, alcançar melhores condições de suas vidas e de suas famílias, como fica evidenciado nos discursos abaixo:

Olha meu objetivo amplo é claro, eu me formar agora, eu formo esse ano em Educação Física, é eu atingir esse tão sonhado diploma. E também, projeto pessoal, eu quero ter minha casinha, quero ter uma empregabilidade com um poder econômico bacana que dê pra me sustentar, sabe. Esses são os meus objetivos e sonhos que eu tenho atualmente e a longo prazo também (B 114).

Lógico que a gente se forma, que a gente pensa em nossa formação e em nosso preparo pra gente ter um retorno, ter uma vida digna, uma vida independente (B 19).

O meu objetivo atual é só ter uma estabilidade financeira, poder auxiliar meus pais nesse sentido, poder dá uma vida boa pros meus pais e pra mim também. Ter uma estabilidade num sentido mais geral da vida, não somente no financeiro, mas em relação a isso é um grande sonho meu ter aquele dinheiro sobrando, que é bem difícil. Acho que seria isso, ter estabilidade (B 80).

Ah, viver a minha vida o mais normal, entre aspas, possível. Com o mínimo de independência, ter minha profissão, trabalhar e ter a possibilidade real de trabalhar na minha área, porque nos meus estágios eu percebi que isso vai ser realmente um problema, porque as escolas não são adaptadas, sabe. Então como eu vou fazer meus estágios? Eu preciso de ajuda de uma professora ou de uma outra pessoa pra me subir dentro da sala de aula, sabe. Então isso, às vezes, me coloca em uma posição onde o aluno não me vê como uma autoridade, uma pessoa dentro da sala de aula que tá ali pra ensinar realmente, porque se eu dependo de outra pessoa, eles sempre olham pra pessoa que tá me ajudando como referência, sabe. Então eu tenho que ficar me impondo toda vez, mostrando que eu estou ali, que eles têm que me obedecer, tem que me escutar, essas coisas assim (B 83).

Os discursos acima evidenciam a mudança na vida de A 21, que já é formada. Ela conseguiu a esperada segurança financeira e não depende mais do benefício do LOAS. Representa a esperança dos que acabaram de se formar e/ou estão na iminência disso de conseguir o que todo jovem espera, um emprego que lhe traga segurança e independência. Di Marco (2020) destaca que, para cumprir a Lei nº 8.213, as empresas acabam contratando as pessoas com deficiência. Contudo, muitas delas, ao invés de contratar mais pessoas com deficiência e criar mecanismos de inclusão e acessibilidade dentro da empresa e dos processos de trabalho, preferem criar cargos exclusivos para pessoas com deficiência, vagas que, muitas vezes, não levam em conta o nível de capacidade do ocupante. Di Marco (2020), que é uma pessoa com deficiência, destaca que:

Assim com alguns outros grupos minoritários, para conseguirmos oportunidades temos que ser melhores e acima da média para podermos chamar atenção, ou seja, para conseguirmos o mesmo emprego de um homem, branco, cis, hétero e sem deficiência, temos que ser, no mínimo, duas vezes melhores que ele. Isso além de ser injusto, também nos coloca numa posição de inferioridade e de subaproveitamento de capacidades e de vivências. Ao mesmo tempo, isso também acentua as desigualdades, visto que nem todas as pessoas com deficiência têm a possibilidade de se qualificar para conseguir ser duas vezes melhores, pois esbarramos no gargalo educacional (p. 38 e 39).

Nessa direção, Carmo (2014) aponta que se no século XX o motivo que levava à exclusão repousava sobre a pessoa iletrada, ignorante e sem estudo, na atualidade, a explicação para a exclusão está na desqualificação profissional. Segundo o autor, tal justificativa somente é possível porque existe um grande “exército de reserva” (grifos do autor), escolarizado, à disposição do mercado, possuindo, em muitos casos, nível superior e pós-graduação. No caso das pessoas com deficiência, não podemos

afirmar ter um “exército de reserva”, pois sabemos que apenas 5% das pessoas com deficiência no Brasil têm curso superior,

Carmo (2014) destaca, também, que, atualmente para o mercado, o tipo de desqualificação para o trabalho mudou. O que desqualifica é o tipo de exigência para o desenvolvimento do trabalho, devido às mudanças vertiginosas causadas pela evolução da automação e do mundo da comunicação. Dificilmente, os trabalhadores serão preparados nas IES existentes para cumprirem essas exigências. Assim, de acordo com o autor, após a conclusão dos cursos de graduação, para terem oportunidade no mercado de trabalho, os egressos, necessariamente, têm que recorrer a cursos de pós-graduação. Dessa forma, a exclusão não reside mais na ausência de escolarização, mas na falta de especialização para o trabalho.

Nesta parte da pesquisa, buscamos compreender os motivos da escolha do curso e da IES e a percepção dos participantes sobre as políticas voltadas a sua permanência nas IES em que estudam/estudaram. Também buscamos identificar se eles percebiam a IES como inclusiva e se ela oferece/oferecia AEE de forma institucionalizada e se houve alguma mudança em relação ao tratamento dispensado às pessoas com deficiência após o ano de 2016. Investigamos, ainda, a percepção sobre as políticas voltadas para o egresso.

Os resultados nos mostram que a maioria classifica a IES em que estudou como inclusiva, indicando que estudaria nela novamente e que recomendaria ela para alguma pessoa com deficiência. Houve diferença entre os Grupos A e B, quanto à resposta se a IES oferecia/oferece o AEE de forma institucionalizada, com 50% do Grupo B dizendo que sim contra apenas 27,3% no Grupo A. Tal diferença pode ser reflexo do Decreto do AEE (BRASIL, 2011) da Políticas Brasileiras de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) e de uma maior fiscalização pelo INEP nas avaliações *in loco* das IES para implementá-las (BRASIL, 2013; BRASIL, 2016).

Apesar disso, os participantes ainda destacaram a presença de barreiras — arquitetônicas, atitudinais, comunicação e metodológicas — já apontadas na primeira parte do estudo e aqui reafirmadas. Observamos que, para que haja inclusão e acessibilidade, é importante toda uma cultura institucional e que o sistema de ensino se modifique. As IES particulares — seja por meio dos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão ou por outras instâncias — devem criar estratégias permanentes de capacitação de todo os trabalhadores, bem como do corpo discente.

Destacamos a importância de institucionalizar programas permanentes de sensibilização da comunidade acadêmica, pois sabemos que, nas IES privadas, a renovação do corpo docente é uma realidade devido à falta de estabilidade. O quadro docente se altera constantemente, o que também ocorre com o quadro técnico administrativo e de auxiliares de serviços gerais. Os discentes, por natureza, ficam poucos anos na instituição e a cada ano há o ingresso de novos estudantes. Assim, a questão da inclusão deve estar enraizada no cotidiano acadêmico.

Quanto à acessibilidade e à ausência de barreiras, destacamos que a IES deve ser acessível, independentemente, de ter ou não pessoa com deficiência matriculada.

Assim, como aponta Ristof (2019), um dos desafios para a expansão do ensino superior e dos processos de inclusão é dar à avaliação institucional *in loco* o protagonismo que lhe é de direito, que esta é a origem do SINAES. Contudo, destacamos que os avaliadores devem analisar a acessibilidade e a inclusão “*para além da rampa*” (B 29), garantir alguma acessibilidade arquitetônica não significa que a IES tenha uma cultura inclusiva. As IES devem estabelecer uma política de acessibilidade voltada à inclusão plena dos estudantes com deficiência, contemplando a acessibilidade no PDI, PPP e PPC, no planejamento e na execução orçamentária. Ou seja, deve haver uma política que altere todo o sistema de ensino para que a IES tenha uma cultura institucional inclusiva.

Destacamos, também, que é necessário que o INEP ofereça dados não somente sobre o ingresso e a matrícula das pessoas com deficiência nas IES, mas sim sobre a permanência, a aprendizagem em igualdade de condições com os demais alunos e, também, sobre a conclusão do curso. Tais dados devem estar disponíveis no censo escolar da educação superior e no questionário do estudante no ENADE.

A seguir, apresentaremos os dados colhidos na terceira fase do estudo de painel. Para tanto, utilizamos de entrevistas semiestruturadas através do método de história de vida, em uma amostra selecionada a partir dos dados da segunda fase do estudo. Buscamos, nesta parte, conhecer melhor os participantes, seus objetivos de vida, a trajetória na vida acadêmica (da educação infantil e educação superior) e sua percepção sobre o que é uma IES inclusiva. Também pretendemos identificar, principalmente, se esses acadêmicos recomendariam uma pessoa com deficiência a ingressar em uma IES.

### 5.3 POSIÇÕES DOS SUJEITOS: NARRATIVAS DA/SOBRE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

Para a seleção dos sujeitos que participaram da entrevista, na terceira parte da pesquisa, observamos os seguintes critérios de inclusão: 1. Percepção em relação ao processo de inclusão na IES; 2. Apoio para frequentar às atividades acadêmicas; 3. Tipo de deficiência; 4. Tipo de vínculo (cursista, egresso ou desistente/matrícula trancada); 4. Tipo de Instituição (faculdade, centro universitário, universidade); 6. Renda; 7. Área do curso; 8. Financiamento; 9. Raça/cor; 10. Faixa etária; 11. Região do Brasil.

As características gerais da amostra estão apresentadas na tabela 16. Participaram da terceira parte do estudo 20 pessoas, sendo 7 cursistas (35%), 11 egressos (55%) e 2 desistente (10%), sendo 10 pessoas do Grupo A e 10 do Grupo B. A maioria da amostra era do sexo feminino (75%), com idade de 25 a 33 anos (55%), brancos (55%), da região sudeste (50%), deficientes físicos (35%), com renda salarial de até 3 salários mínimos (40%). Quanto ao financiamento para cursar a graduação, 50% têm/tinham financiamento e 50% não têm/tinham. A maior parte (40%) estuda/estudou em universidade, em cursos da área de ciências humanas (40%) e não tiveram apoio para as atividades acadêmicas (55%). Metade da amostra considera a IES na qual estuda/estudou inclusiva e metade considera que não. Dos entrevistados, 100% estudam/estudaram em diferentes IES.

Tabela 16 - Características dos participantes da terceira etapa do estudo.

Variável / Categorias		Frequência	
		n	%
Sexo	Masculino	5	25,0
	Feminino	15	75,0
Faixa Etária	18 – 24 anos	7	35,0
	25 – 33 anos	11	55,0
	34 – 42 anos	2	10,0
Raça/cor	Branco	11	55,0
	Pardo	5	25,0
	Preto	2	10,0
	Amarelo	1	5,0
	Indígena	1	5,0

Tipo de Deficiência	Física	7	35,0
	Visual	6	30,0
	Auditiva	3	15,0
	Mental e Intelectual	4	20,0
Renda familiar	Até 1 salário mínimo	2	10,0
	1 até 3 salários mínimos	8	40,0
	3.1 até 6 salários mínimos	7	35,0
	> 6.1 salários mínimos	3	15,0
Região geográfica	Sudeste	10	50,0
	Nordeste	5	25,0
	Sul	4	20,0
	Centro-Oeste	1	5,0
Tipo de Instituição	Faculdade	7	35,0
	Centro Universitário	5	25,0
	Universidade	8	40,0
	Ciências Humanas e Sociais e	6	30,0
Curso/Área	Aplicadas		
	Ciências da Saúde	5	25,0
	Engenharias	1	5,0
Financiamento	Sim	10	50,0
	Não	10	50,0
	Egresso	11	55,0
Tipo de vínculo	Cursista	7	35,0
	Desistente e/ou matrícula trancada	2	10,0
	Acompanhamento familiar	2	10,0
Apoio para frequentar as atividades acadêmicas	Atendente pessoal	1	5,0
	Não necessitei de apoio	8	40,0
	Não tive apoio	9	55,0
A IES na qual estudou é inclusiva	Não	10	50,0
	Sim	10	50,0

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Por meio do método da história de vida, buscamos, nas entrevistas, apreender os elementos gerais contidos em cada uma delas com a intenção de entender a dinâmica presente nas IES em que essas pessoas estudam/estudaram em relação a inclusão de pessoas com deficiência em seus cursos de graduação em um determinado momento histórico. Na pesquisa, comparamos dois grupos — Grupo A e B — com o intuito de analisar as transformações ocorridas nas IES particulares a partir

das mudanças nas normativas jurídicas brasileiras após a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2008), que acelerou as transformações que já estavam ocorrendo na política de educação especial do país desde o século XX.

Do arquivo, selecionamos os recortes discursivos de duas perguntas feitas para os participantes: Qual orientação você daria para uma pessoa com deficiência que vai iniciar um curso superior? O que é, para você, uma IES inclusiva? Observamos, cuidadosamente, algumas importantes relações referentes ao lugar da fala de quem as pronuncia, à sua narração nos diferentes tipos de discurso de acordo com seus enunciadores e à posição ocupada enquanto o discurso é enunciado.

Nessa perspectiva, segundo Orlandi (2015), o que falamos é afetado pela língua e pela história, pois os sentidos não estão somente nas palavras, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos. Esses entendimentos não dependem, unicamente, das intenções dos sujeitos, mas sim de *quem fala, de onde fala, para quem fala e o que fala*.

Para a AD, a linguagem é opaca, assim, não temos a perspectiva de que poderemos atravessar simplesmente as palavras e encontrar, através delas, sentidos que ali estariam depositados. Devemos, sim, por intermédio de uma leitura discursiva — que envolve o sujeito, a linguagem e a história, em seus processos de produção — expor nosso olhar leitor à opacidade da linguagem (ORLANDI, 2012). Na mesma direção, Guilhaumou e Maldidier (2014) apontam que o arquivo do qual a AD recorta o corpus jamais é dado *a priori*, pois, pela opacidade de seu funcionamento, este não é o reflexo passivo de uma realidade institucional; ele é, dentro de sua materialidade e diversidade, ordenado por sua abrangência social.

Ao analisar estes dois recortes discursivos, buscamos entender o processo da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior privado — pela análise do discurso de quem se matriculou até 2015 (Grupo A) e dos que se matricularam entre 2015 e 2020 (Grupo B) — a partir desse momento histórico de mudança no entendimento do que é a deficiência. Esse novo cenário vem sendo construído desde a década de 80, devido às transformações trazidas pelo modelo social da deficiência (DINIZ, 2007).

Segundo a AD, para se entender um fenômeno, é importante observar o momento histórico em que ele está inscrito, pois a história faz o sujeito e cria condições de enunciação específicas, uma vez que *não há discurso sem sujeito e não*

*há sujeito sem ideologia* (p. 153). Não há discurso isolado, todo discurso sempre estará em relação a outros discursos (ORLANDI, 2012).

Sendo assim, na AD, a língua é uma prática social de sujeitos ideológicos que, por práticas de pensamento, querem que seus sentidos sejam os sentidos prevaletentes (ORLANDI, 2012). Não nascemos capacitistas, temos aprendido a pensar dessa forma porque os discursos nos habitam e falamos sempre atualizando seus sentidos já postos. Para a superação de um paradigma, do modelo médico para o modelo social, não carecemos apenas de Decretos e Leis, embora sem eles não obtenhamos sucesso. Temos de assimilar a inclusão como direito e, para que este direito seja respeitado, são necessárias acessibilidade e equidade. Universalizar o direito à educação sem mudar o sistema de ensino leva a formas contemporâneas de exclusão e segregação.

Para a AD, nada na língua é aleatório, todo discurso é analisado como determinado pelas possibilidades de dizer, que, por sua vez, são determinadas pelas condições sócio-históricas de produção. Apesar de o sujeito poder dizer tudo na língua, como falante do idioma, ele não pode dizer tudo na língua como sujeito do discurso. Não é permitido tudo dizer a qualquer momento e para qualquer pessoa. Existem limites jurídicos, éticos, morais, políticos, econômicos, afetivos, entre outros, que limitam o sujeito na sua liberdade de enunciar (FREIRE, 2014, ORLANDI, 2012).

Já a ideologia, por sua vez, faz com que o sujeito — na ilusão da transparência e sob o domínio de sua memória discursiva ou interdiscurso, em que alguma coisa fala antes, em outro lugar e independentemente —, pense que o sentido só pode ser “aquele”. No entanto, na verdade, não há sentido sem interpretação e a interpretação é um gesto do sujeito carregada de ideologia, que torna evidente o que, na realidade, produz-se por complexas relações entre sujeitos, língua e história, resultando em diferentes formações discursivas (ORLANDI, 2012).

Nessa perspectiva, a AD busca, nos arquivos, por aquilo que instala o social no interior do político, interessando-se pela emergência dos discursos em circunstâncias determinadas, o que implica uma preocupação com os usos sociais da língua (GUILHAUMOU; MALDIDIER, 2014). Assim, ancorados nessa concepção da AD, buscamos por temas recorrentes nos arquivos que avaliamos. Para tanto, identificamos, nos discursos dos sujeitos, os temas mais recorrentes, considerando quem são os participantes de cada grupo. O Grupo A é formado, em sua maioria, por alunos egressos, aqueles que são autorizados, legitimados, a falar sobre a inclusão

nas IES em que estudaram e que, em sua maioria, enfrentaram as dificuldades e obtiveram o sucesso. Já Grupo B, é formado, principalmente, pelos alunos cursistas, matriculados — não representando, porém, a certeza de que irão prosseguir — e que vivenciam as situações da IES em relação à inclusão. O aluno desistente (ou não autorizado) está presente nos dois grupos e é aquele que, por motivos diversos, abandonou o curso superior (FERREIRA, 2003).

A seguir apresentamos os enunciados discursivos das respostas das pessoas do Grupo A e B, sobre qual conselho dariam para uma pessoa com deficiência que vai iniciar um curso superior.

A conjuntura de fala põe o indivíduo em uma posição-sujeito. A posição-sujeito é um conceito da AD que se refere ao lugar de onde se fala e se produz sentido, *quem fala, de onde fala, para quem fala e o que fala*. Não há sujeito, nem sentido, que não seja dividido, não há forma de estar no discurso sem constituir-se em uma posição-sujeito e, portanto, inscrever-se em uma ou outra formação discursiva que, por sua vez, é a projeção da ideologia no dizer. Ao observarmos como a língua produz sentidos, temos acessos ao modo como a ideologia está presente na constituição dos sujeitos e dos sentidos (FREIRE, 2014).

Assim, os sujeitos do Grupo A, ao responderem à pergunta “Qual conselho daria para uma pessoa com deficiência que vai iniciar um curso superior?”, falam da posição-sujeito de quem está legitimado para falar sobre o tema, uma vez que são pessoas com deficiência formadas em um curso superior. A maioria obteve êxito e, assim, na discursividade referente ao tema “pessoa com deficiência e educação superior”, são pessoas que estão autorizadas a falar sobre o assunto. Também há aquele que não terminou o curso, mas pode falar sobre as dificuldades vivenciadas e, assim, auxiliar os que ainda não ingressaram.

Os temas recorrentes no arquivo analisado foram: o incentivo a buscar o sonho, as dificuldades devido à presença de barreiras, a importância de buscar informação sobre a IES antes de realizar a matrícula, a escolha do curso e a solidariedade.

Fica evidenciado, nos discursos dos participantes do Grupo A, que as pessoas com deficiência devem fazer um curso superior se isso for a vontade delas, “*o sonho*” (A 121, A 92). Percebe-se que incentivaram a não desistir, seguir em frente:

Tá com o pau. Tá com o pau, vai em frente. Mete os peitos, vai mesmo. Vai sem medo (A 41).

Que ela não desistisse no primeiro não (A 21).

(...) para não desistir, eles são capazes, eles conseguem ir além (A 4).

Contudo, destacaram que, devido à presença de barreiras, concluir um curso superior é “muito difícil”, “não é fácil”. Nesses trechos, a utilização dos advérbios de negação e de intensidade reforçam que a presença de barreiras torna a passagem pela graduação mais complexa para uma pessoa com deficiência:

(...) não é fácil. Qualquer trajetória no nosso caminho não é fácil. Sempre vai ter barreira (A 4).

Que mesmo que parecesse muito difícil, quase impossível, que ela permanecesse tentando (A 121).

(...) "O que foi?" ele "O professor, pelo amor de Deus, ele tá perdido" (...) Teve muitos casos assim, agora teve casos, por exemplo, de professores que já foram expulsos porque chegaram a dizer para estudantes que não ensinariam nenhum cego na vida deles. Foi expulso da instituição de ensino superior, porque...foi uma colega minha que passou por muitas e ruins, porque tem poucas e boas, mas ela passou por muitas e ruins (...) (A 41).

Porque a faculdade hoje não tem investido para as pessoas com deficiência. Então hoje, as faculdades particulares elas querem dinheiro (A 38).

(...) mas infelizmente a coordenadora não era tão boa, sabe. Eu tive problema com ela porque ela achava que eu não estava estudando, então eu aconselho que procure uma faculdade que tenha inclusão, acessibilidade (A 57).

(...) não ter medo de falar, você é autista e botar a “taguesinha” eu sou, porque não é algo que as pessoas vão ver... é algo que as pessoas vão questionar e a gente sempre tem que estar se reafirmando (...) (A 45).

A presença de barreiras leva a própria pessoa e os demais — família, alunos, professores e coordenadores, entre outros — a acreditarem que ela é (in) capaz:

(...) Porque eu sei que as vezes, eu já cheguei a ter momentos de fases da minha vida que eu olhava pra mim e pensava que eu não era capaz. As pessoas olhavam para mim e pensavam assim: "Ah ela não consegue, ela não entende, porque ela é surda" (...) “Não é fácil. É fácil falar ‘Não, você consegue’, mas no momento da prática, às vezes, a gente tem vontade de desistir” (A 4).

(...) Eu tive pessoas na minha família que falaram "Ah, mas ela vai estudar para que, você tá doido?" (...) "Mas para que, para que que você vai fazer isso?" e aí outros já pensavam que era só um modo de me divertir, de sair de casa, "Ah, vamos que espairose a cabeça" eu não estava estudando pra espairose cabeça (A 21).

Outro ponto comum nos discursos é a importância de pesquisar sobre a IES, saber sua trajetória em relação a inclusão e à acessibilidade, como podemos observar nas falas de A 38 e A 57:

(...) busquem bastante, a parte mais importante é se eles vão ter apoio, se vão ter segurança (...) (A 38).

(...) procurar uma faculdade que tenha acessibilidade, inclusão (...) 'Ah, é essa faculdade que eu quero', pesquise, se aprofunde mais. Veja sobre a faculdade, quem são os professores, o processo de inclusão e é muito importante para você decidir bem quando for entrar na faculdade (A 57).

Nas respostas, os sujeitos também destacaram a importância de o aluno com deficiência conhecer quais recursos de que necessitará durante o curso — intérprete de Libras, material digitalizado, elevador, piso tátil, entre outros. Observamos, no discurso de A 125, a ênfase dada aos verbos “brigar” e “discutir” como ações para que a IES ofereça os recursos necessários. Destaca-se, também, a importância de “causar incômodo” para as pessoas devido ao fato de a instituição não possuir acessibilidade. Incomodar, segundo a aluna, faz com que as pessoas reflitam e isso pode trazer mudanças sociais.

(...) se não tiver, brigar pra ter. Acho que aproveitar esse espaço da universidade, da academia pra discutir e brigar pra ter as coisas, sabe (...) pelo menos causava esse incômodo nas pessoas. A gente tem que aproveitar a academia pra ir causando esse incômodo assim, sabe. Muita coisa se reflete socialmente depois eu acho (A 125).

O grupo A é formado, em sua maior parte, por egressos. Seus participantes evidenciaram a importância de se escolher um curso de que a pessoa goste e, principalmente, que permita a inserção no mercado de trabalho, vislumbrando, no curso superior, a possibilidade de um futuro melhor:

(...) faça o que você gosta, procure um curso que tenha a ver como você (...) porque o mercado de trabalho não passa a mão na cabeça de ninguém. (A 52).

(...) se vai encaixar bem nesse curso para o deficiente fazer (...) então tem alguns deficientes que acabam fazendo um curso e forma, mas então não entra na área e vai para outra área, então assim "causa um prejuízo" (...) (A 38).

(...) estava estudando porque eu estava pensando num futuro melhor, em poder trabalhar (A 21).

Outro ponto comum nos discursos é a solidariedade dos acadêmicos em auxiliar as pessoas com deficiência que pretendem ingressar em um curso de graduação. Auxiliar não apenas na escolha de uma instituição que seja inclusiva e

tenha acessibilidade, mas, também, incentivar a não desistir, a acreditar que é possível, apesar das barreiras.

(...) surdo que está na faculdade e não tem intérprete, eu falaria que ele pode trocar dúvida com os alunos, pedir os alunos para ajudar, procurar pessoa que tem paciência (...) A gente tem que passar muita informação para esse grupo começar a entender melhor (A 4).

(...) buscasse informação, contasse comigo, principalmente, porque se eu consegui ela também vai conseguir (...) Eu assim tenho um Instagram que eu resisti muito em criar que é o “Direitos da PCD” (...) e hoje eu recebo muitas perguntas dessas que você tá me fazendo, principalmente essa do curso superior, muitas pessoas já me perguntaram (...) (A 21).

Vai lá e qualquer coisa dá um toque. Quando doer avisa, grita (A 41).

Consultar grupos de pessoas com deficiência, perguntando sobre as faculdades (A 57).

A seguir, apresentaremos as respostas do grupo B sobre o conselho que dariam a uma pessoa com deficiência que pretender ingressar em um curso superior. Esse grupo é composto, em sua maioria, por cursistas ou por pessoas que acabaram de se formar e por uma integrante com matrícula trancada/desistente. Esses integrantes, portanto, ocupam posição-sujeito que vivencia ou acabou de vivenciar a experiência do ensino superior e esse lugar traz o sentido do agora, do presente, por isso, legitimando esses alunos a falarem sobre o tema.

Os temas recorrentes nesses discursos foram a presença de barreiras, a importância de conhecer a IES, as leis, o incentivo para fazer o curso e a solidariedade.

Os participantes do Grupo B foram enfáticos ao falar sobre as dificuldades que vivenciaram durante a graduação. Os enunciados abaixo demonstram que a existência de barreiras — ou a ausência de acessibilidade — traz uma dificuldade maior que a enfrentada pelos demais estudantes para o término do curso de graduação.

Tem que ter paciência, tem que ter estômago para ouvir coisas e tem que ter vontade mesmo de fazer, porque é muito obstáculo que a gente encontra (B80).

Faça terapia (...). Mas, a gente precisa porque tem horas que esgota e tem vários momentos que a gente toma para a gente (...) tipo o problema sou eu, sou eu que sou incapaz de acessar aquelas salas, sou eu que sou incompetente e não consegui subir aquela escada, sou eu que não consigo aprender (B 19).

(...) se esforçar muito, porque, infelizmente, nossa sociedade é extremamente capacitista e extremamente preconceituosa (...) procure um grupo de apoio (B 23).

Já ir preparado porque vai ter dificuldades (B 29).

Com relação as pessoas deficientes elas vão ter dificuldades, lógico (B 20).

É evidente, no discurso da única desistente/matricula trancada do grupo — B 23 —, a dificuldade encontrada durante o seu período na graduação. A palavra “esforço” aparece de forma incisiva na sua resposta. “*Se esforçar*” porque a IES não foi feita para você, aquele espaço é destinado a pessoas sem deficiência e, para ocupar este espaço, você tem que “*se esforçar*” para se “integrar” ao grupo majoritário. Fica claro que B 23 encontrou barreiras na IES em que se matriculou e a falta de acessibilidade fez com que ela trancasse/desistisse do curso, apesar do “esforço”.

As palavras “vontade”, “foco”, “força” estão presentes nos discursos de quem não desistiu e demonstram que, embora haja barreiras, essas pessoas insistiram devido a um propósito pessoal:

(...) tem que ter vontade mesmo de fazer (B 80).

(...) Vontade e foco (...) se a pessoa for uma pessoa focada ela consegue terminar sim a faculdade, aos trancos e barrancos ela consegue, porque aparecem pessoas boas para ajudar sim (...) (B 20).

(...) Se você não tiver força (...) então se você não tiver um lugar de descanso você não consegue (B 19).

(...) uma deficiência não vai te limitar a fazer absolutamente nada, pelo contrário, vai te motivar e te mostrar que você é muito mais forte do que o que você pensa (B 114).

Os alunos destacaram, também, a importância de conhecer a instituição, a sua trajetória em relação a inclusão e a acessibilidade e procurar informação com outras pessoas com deficiência que já estudaram ali. Também ressaltaram que, algumas vezes, o valor das mensalidades interfere na escolha:

Que realmente estude antes a instituição, estude ali a trajetória dela, a questão de como a acessibilidade realmente está ali, converse com ex-aluno, realmente faça esse acompanhamento (B 43).

Procurar e pesquisar muito sobre a instituição. Olhar, visitar, realmente sair do carro (...) o mais importante é tu sair e vê o que que tu consegues fazer sozinho realmente dentro daquela instituição (...) Mas, pesquisar ao máximo o que aquela instituição fez já, o que tem de histórico quanto à acessibilidade (...) Claro que a gente vai muito pelos valores das instituições porque é muito caro (...) (B 83).

Pode-se perceber, claramente, a politização nos discursos dos participantes do Grupo B e o destaque para o conhecimento das Leis e, conseqüentemente, dos direitos das pessoas com deficiência e dos deveres das IES:

(...) infelizmente a gente precisa estar munido com papéis que falem sobre as Leis, que isso é um dever deles (...) É uma obrigação e um dever do Estado, como de todo o sistema de ensino saber quais as adaptações, porque não é o aluno que tem que se adaptar é o contrário (B 28).

Se informe muito bem antes de entrar num curso superior, tanto de questões mesmo tecnológicas quanto a própria Lei porque ajuda muito, porque quando a gente não sabe nem se a gente está assegurado por alguma lei fica bem mais complicado (B 43).

Fica evidente, no discurso de B 2, que ele percebeu a IES que estuda como inclusiva e acessível e, por isso, foi incisivo ao dizer: *“escolha uma instituição particular (B 2)”*. Por outro lado, B 80, devido à dificuldade encontrada durante a graduação, considerou a sua IES como não inclusiva e aconselhou: *“eu daria o conselho de que se possível ingressar em faculdades públicas (...) Eu falaria mais isso, estudar muito pra ter uma vaga em federais (B 80)”*.

Outro ponto de destaque foi a importância de contar com a solidariedade de outras pessoas com deficiência, de buscar ajuda:

(...) procurar um grupo de apoio em relação a isso, de pessoas que entendam a vivência dela (B 23).

(...) Então, assim, eu incentivaria e orientaria a fazer esses mesmos passos que foi assim comigo que funcionou (B 28).

(...) aos trancos e barrancos ela consegue, porque aparecem pessoas boas para ajudar sim (B 20).

Observa-se que, apesar das barreiras encontradas, desistir não foi uma opção para os integrantes do Grupo B, pelo contrário, apesar das adversidades, incentivaram a ir em frente, a cursar. Ademais, deram dicas do que fazer diferente, do que buscar na IES em que se matricular. Isso revela que, apesar das dificuldades vivenciadas, o discurso foi de perseverança e não de desistência.

Um ponto comum nos discursos dos dois grupos A e B foi a dificuldade em cursar e terminar a graduação, potencializada pela presença de barreiras. Assim, para iniciar essa discussão, trazemos o conceito de pessoa com deficiência, proposto pela Lei Brasileira de Inclusão — Lei 13.146 —, cujo artigo 2º estabelece:

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

Oferecer acessibilidade e remover as barreiras existentes é indissociável de qualquer política de inclusão. A Lei Brasileira de Inclusão traz, em suas disposições preliminares, o que se considera acessibilidade, a importância do desenho universal e a definição de barreiras e a sua classificação (BRASIL, 2015).

Por esse entendimento, a deficiência, seja ela de que ordem for, só existe na relação com um mundo repleto de impedimentos para a plena inclusão da pessoa que a possui. Assim, na (in) capacidade — do cadeirante de subir degrau, do cego de se deslocar sozinho, em um espaço que não tenha sinalização, do surdo escutar o que o professor está dizendo quando ele está de costas —, o “incapaz” não é à pessoa com deficiência, a “culpa” não é da pessoa com deficiência, mas sim da presença de barreiras e/ou ausência de acessibilidade em todas as suas dimensões. As características individuais das pessoas com deficiência não atrapalham a sua entrada, permanência e conclusão de um curso superior. As barreiras encontradas nas IES é que impedem a inclusão.

Dessa maneira, pela perspectiva da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), a deficiência não está na pessoa, mas nas barreiras encontradas na sociedade. Fica claro que o problema tem raízes sociais, econômicas, culturais e históricas, e sua resolução passa por uma sociedade acessível a todos os seus membros, sem distinção. Isso nos leva a considerar que a inclusão é uma questão coletiva e social.

A presença de barreiras nas IES foi reafirmada nas entrevistas, apesar de já ter sido destacada na parte 1 e 2 do estudo de painel. Essa constatação leva-nos a considerar que, apesar de as normativas jurídicas e da política de educação especial brasileira estarem pautadas nos ideais inclusivos e de direitos humanos — propostos pelo modelo social da deficiência —, o paradigma médico e integracionista ainda está presente. O paradigma integracionista reconhece que as pessoas com deficiência são sujeitos de direito, contudo, acreditam que seja possível a garantia de direitos em uma IES com barreiras. Para o paradigma da integração, as pessoas com deficiência podem frequentar às IES desde que elas estejam aptas a superarem as barreiras atitudinais, físicas, programáticas, metodológicas, tecnológicas existentes (SASSAKI, 1999).

Em contrapartida, para o paradigma social da deficiência, uma IES com barreiras exacerba a deficiência, acentua a sua dificuldade e impede que a pessoa com deficiência vivencie de forma ativa a experiência da graduação. Dessa forma, é correto afirmar que as limitações e (in) capacidades das pessoas com deficiência não se devem à inabilidade de se adaptarem ao ambiente, mas à insuficiência dos recursos oferecidos pela IES, o que prejudica sua permanência, participação e aprendizagem em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas.

Assim, para cumprir a Lei e às normativas do MEC, as IES devem oferecer acessibilidade em todas as suas dimensões. Uma dimensão importante de ser trabalhada é a acessibilidade atitudinal, pois permite criar uma cultura inclusiva que habilita as pessoas com deficiência a vivenciarem, de forma efetiva, tudo o que a graduação oferece aos demais alunos. Isto é, uma IES que tenha uma cultura inclusiva cria espaços inclusivos — em sala de aula, na biblioteca, na cantina, nas atividades de pesquisa e extensão, nas atividades de lazer, entre outros — que desenvolvem na pessoa com deficiência um sentimento de pertencimento, bem como de autonomia, independência e competência.

A autonomia é um componente inerente da dignidade humana que está relacionado à deficiência. Pode ser compreendida como um espaço próprio, irrestrito, de eleição livre e pessoal do ser humano — de todos os humanos —, não apenas, dos humanos sem deficiência (BRASIL, 2008). A autonomia da pessoa com deficiência está prevista como princípio geral na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, artigo 3º, ao lado da dignidade inerente e da independência das pessoas:

a. O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas. b. A não-discriminação; c. A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; d. O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade; e. A igualdade de oportunidades; f. A acessibilidade; (BRASIL, 2008, p. 135)

Assegurar a autonomia para as pessoas com deficiência passa, fundamentalmente, pela superação das barreiras estruturais existentes na sociedade brasileira impostas a esse coletivo, impedindo o acesso a diversos aspectos da vida social, com destaque — no nosso estudo — ao direito à educação com acessibilidade e equidade. Garantir acessibilidade significa permitir que a pessoa usufrua dos

espaços com dignidade, sobretudo, proporcionando: acessibilidade física, com eliminação, redução ou modificação de obstáculos arquitetônicos e urbanísticos; acessibilidade de comunicação, metodológica e tecnológica, de forma a permitir que as pessoas com deficiência possam usufruir, com a máxima dignidade e proveito, das aulas da mesma forma dos demais alunos e acessibilidade atitudinal com ausência de preconceito.

Pelo que observamos nos dados da pesquisa — fase 1 e 2 do estudo de painel —, os projetos arquitetônicos das IES, muitas vezes, limitam-se a pensar a acessibilidade física. Desse modo, não é raro que a oferta de alguns recursos seja considerada como suficiente para tachar o projeto da IES de inclusivo. Como podemos observar nos discursos abaixo:

O único problema era a vaga de deficiente que constantemente era ocupada por gestantes e eu ia sozinha dirigindo, então por vezes perdi aula aguardando liberar a vaga, pois não tenho equilíbrio para a vaga convencional e nem sempre tinha funcionários para me ajudar. Reclamei várias vezes na direção, mas foi em vão (A 158).

(...) a calçada coberta tem escadas e eu tenho que subir na rua onde não tem coberto, que impede que eu transite em dias de chuva. Os elevadores quando estragam demoram a ser consertados (...) (B 80).

(...) Ou elevador quebrado, ou andar sem banheiro acessível, ou quando não o único banheiro acessível era feminino. Constantemente as trancas dos banheiros acessíveis estavam quebradas e precisava da ajuda de colegas para vigiarem a porta (...) (B 20).

De acordo com Courtine (2013), toda imagem se inscreve em uma cultura visual, e essa cultura supõe a existência, junto ao indivíduo, de uma memória visual, de uma memória das imagens, em que toda imagem tem um eco. Existe um “sempre já” da imagem, da mesma forma que existe um “sempre já” do discurso. “Está memória das imagens pode ser uma memória das imagens externas, percebidas, mas pode ser igualmente a memória das imagens internas, sugeridas, “despertadas” pela percepção exterior de uma imagem” (COURTINE, 2013, p. 43).

Igualmente, Orlandi (2012) ressalta que o corpo do sujeito está atado ao corpo da cidade, de suas construções, ruas, ao corpo social. Dessa forma, ao relacionar sujeito/corpo/linguagem/sociedade, compreendemos como o corpo, pensando a materialidade do sujeito, sua historicidade, é significado. Como se constituem seus processos de significação — interpelação, individuação, identificação — refletindo sobre o interdiscurso e sua relação com o espaço.

Assim, os projetos arquitetônicos das IES, em sua maioria, são criados para o homem padrão, o comum, o normatizado, o hegemônico, possuidor de todas as habilidades físicas, mentais e sensoriais. Como resultado, observamos ambientes construídos e projetados para o homem “que circula”, sem considerar a diversidade humana e, principalmente, o desenho universal. E, assim, os corpos segregados, o fora da norma, do padrão, o anônimo, o corpo deficiente são o corpo que “não circula”, que não está integrado e, por isso, não faz parte da memória, o “sempre já” da imagem, de quem elabora os projetos arquitetônicos (ORLANDI, 2012).

Como destaca Orlandi (2012), todos os corpos são investidos de sentidos. No “sempre já” da memória, os corpos já vêm significados, ideologicamente, antes mesmo que o tenhamos, conscientemente, significado. O corpo já vem significado, ideologicamente, na imagem que temos de um corpo rico ou pobre, preto ou branco, com deficiência ou sem deficiência. Trata-se de um sentido já dado, estabelecido e estabilizado. Dessa forma, os sentidos dados para o corpo deficiente pela IES que não lhe oferece acessibilidade é o sentido do apagamento, do não pertencimento (ORLANDI, 2012).

Ao se permitir experienciar os espaços, estruturam-se os padrões de identificação do sujeito com o meio em que está inserido, para assim, poder criar e atuar a partir dele. Sendo assim, a percepção que se tem de uma IES está relacionada à experiência vivenciada no espaço, permitindo que as pessoas o signifiquem como lugar, possibilitando uma real experiência no ambiente. Portanto, para um estudante com deficiência, o processo cognitivo em relação à IES, os valores, significados e as interpretações atribuídos ao ambiente construído estarão vinculados pela facilidade — ausência de barreiras — ou dificuldade — existência de barreiras — em ocupar aquele espaço (DUARTE E COHEN, 2004).

Dessa forma, para que uma pessoa com deficiência possa ter experiências positivas em relação aos ambientes da IES, identificar se com a IES em que estuda, é preciso que ela seja capaz de transitar com o seu corpo e os seus sentidos, e que essa experiência se materialize de forma satisfatória. Assim, é importante que as IES adotem medidas individualizadas e coletivas nos ambientes com a intenção de remover as barreiras existentes e não criar outras.

A existência de barreiras — físicas, de comunicação, metodológicas, atitudinal entre outras — dificulta vivenciar uma experiência educacional satisfatória. Assim, por não conseguirem experienciar os espaços da IES como os outros estudantes, as

diferenças concretas das deficiências visíveis — física e visual — ficam ainda mais evidentes e isso contribui para a exclusão. No caso das deficiências invisíveis — mental, intelectual e auditiva —, a experiência de exclusão, experimentada nas relações humanas no espaço das IES, pode ser, em muitos casos, considerada de maior intensidade que as experimentadas pelas barreiras físicas.

As barreiras encontradas, muitas vezes, são tidas com naturais por pessoas sem deficiência e, em muitos casos, elas não são nem reconhecidas. Geralmente, as barreiras são o resultado de erro de execução ou há aqueles em que a tentativa de acertar não condiz com o conhecimento técnico necessário. Para esses casos, reforçamos que a questão da deficiência deve ser estudada em todos os cursos de graduação — com destaque aqui para engenharia e arquitetura —, pois profissionais mais sensíveis à temática terão menos chance de errar e poderão orientar o seu cliente a fazer da forma correta. A falta de manutenção e fiscalização também são um dos principais causadores de ambientes inacessíveis consolidando as barreiras nos espaços (BRASIL, 2007).

Além disso, é importante destacar que cabe ao MEC acompanhar e avaliar as IES por meio das avaliações *in loco* de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de graduação e de credenciamento e recredenciamento. Desde a assinatura do Decreto nº 5.296/2004 (BRASIL, 2004), já existia prerrogativa legal para cobrar que as IES adequassem os seus projetos arquitetônicos. Assim, a maioria das pessoas do Grupo A, matriculados até 2015, e todas as do Grupo B, matriculadas após 2015, deveriam ter encontrado uma IES mais acessível, independentemente das normativas que vieram após a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007) e, posteriormente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão — Lei 13.146 (BRASIL, 2015).

Devido ao fato de muitas IES não oferecerem acessibilidade, um conselho recorrente apontado pelas pessoas dos dois grupos, A e B, aos futuros cursistas, foi conhecer a IES, saber a sua trajetória em relação à acessibilidade e inclusão. Além disso, sugeriram fazer uma visita a IES ou consultar ex-aluno antes de fazer a matrícula.

A Lei Brasileira de Inclusão, em seu capítulo IV — do direito à educação — assegura às pessoas com deficiência uma educação de qualidade, colocando-a a salvo de qualquer forma de violência, negligência e discriminação. A norma ressalta

que cabe ao Poder Público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II – aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (...) XIII – acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas (...) XVI – acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino (BRASIL, 2015) (grifo nosso).

A Lei 13.146 assevera, também, que cabe às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, todas as obrigações dispostas nos incisos acima. Também estabelece que cabe ao INEP, acompanhar e avaliar às IES, por meio das avaliações *in loco* de autorização, credenciamento e credenciamento para assegurar que elas cumpram o que determina a Lei (BRASIL, 2003, 2004b, 2006, 2015).

Na citação acima, destacamos alguns trechos que estão na Lei para frisar que está claro que inclusão plena envolve acessibilidade e equidade e não apenas a universalização do acesso por meio da matrícula. Dessa forma, em relação à inclusão no ensino superior, como em qualquer nível de ensino, o foco não é a deficiência, mas sim os espaços, os ambientes e os recursos que devem ser acessíveis e adequados à especificidade de cada aluno, devendo o sistema de ensino estar em constante transformação e em busca de atender a todos. Isto é, tornar acessível não é apenas garantir o acesso por meio da matrícula, pois universalizar o acesso sem garantir o direito à diferença gera exclusão (SASSAKI, 2014). Como destacado por Santos (2003, p. 56), “temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza”. E, reafirmado por Mantoan (2011, p. 58), “só se permite diferenciar para incluir”.

Dessa forma, o discurso contemporâneo universalista dos direitos humanos, concebido de forma pura e abstrata, segundo o qual todos são iguais perante a lei,

vê-se solapado e impotente à vista das condições de desigualdades vivenciadas em nossa sociedade (MADRUGA, 2019). Como destaca Orlandi (2012), “1. *Todos são iguais perante a lei. 2. Todos têm direito à diferença*” (p. 154). Para a autora, no segundo enunciado, temos uma deriva e, para fazer sentido, ele precisa do primeiro. O enunciado 1 apresenta-se como universal e é o que faz referência à lei para reafirmar a igualdade entre os homens, é a configuração jurídica do cidadão. O enunciado 2 é o histórico, pois depende das formas que sua formulação toma nas diferentes ocasiões. Além disso, o enunciado 2, precisa do 1 para fazer sentido.

Assim, para que a educação inclusiva se efetive, devem-se levar em consideração critérios universais como os de igualdade e liberdade. No entanto, é necessário respeitar as diferenças, sejam individuais ou grupais, para garantir que elas não sejam transformadas em desigualdades. Por consequência, o princípio jurídico-liberal de igualdade de direitos individuais deve ser complementado, então, com os princípios dos direitos humanos da garantia da alteridade entre as pessoas, grupos e coletivos. Assim, igualdade e diferença são valores indissociáveis que podem impulsionar a equidade educacional e, por conseguinte, social (MADRUGA, 2019).

A educação é essencial para a promoção de Direitos Humanos. Como assinala Orlandi (2012), não se ensinam Direitos, mas podemos criar, pela educação, caminhos para evitar que as pessoas fiquem presas a evidências que os impeçam de colocar-se de forma crítica à realidade que desrespeita a vida, a liberdade, a segurança e o direito ao trabalho.

Nos discursos dos dois grupos A e B, repetiu-se, também, a preocupação com o outro e a intenção de oferecer ajuda, de ser solidário. Se pensarmos a solidariedade, numa concepção ética, vamos entendê-la o ato de colocar-se no lugar do outro e constituir laços de respeito e responsabilidade entre os membros de uma mesma comunidade, de forma que todos possam participar, de maneira compartilhada e cooperada, dos processos sociais (MADRUGA, 2019).

A importância da solidariedade dentro do universo coletivo das pessoas com deficiência se faz presente desde a carta de Hunt, que conclamou outras pessoas com deficiência a se juntarem e lutarem contra a situação de opressão e segregação na qual viviam (DINIZ, 2007). Também esteve presente nas primeiras organizações de pessoas com deficiência no Brasil, que se uniram com o intuito inicial de convivência

e solidariedade, sem naquele momento, nenhuma pretensão política (LANNA JÚNIOR, 2010).

Atualmente, no mundo globalizado — em que as relações são estabelecidas e mediadas pelas redes sociais *on-line* —, as pessoas com deficiência se apoiam por intermédio das páginas criadas no *Instagram*, pelos grupos do *Facebook* e *WhatsApp* ou pelas postagens no *Twitter*.

Para Birman (2000), a solidariedade e a fraternidade estão relacionadas. Fraternidade, para o autor, ultrapassa os laços de sangue e não se restringe ao campo familiar. A fraternidade implica cuidado com o outro e se materializa na possibilidade de olhar para o outro e reconhecê-lo na sua singularidade. A fraternidade seria, então, a possibilidade de estabelecer uma relação alteritária — que reconhece no outro a diferença.

O laço fraterno se ordena e se alimenta a partir de figuras marcadas pela precariedade e pela carência do outro. A construção dos laços fraternos passa, na atualidade, pelos novos agentes sociais — marginalizados pela história — na nossa pesquisa, as pessoas com deficiência. É dessa precariedade que novos sentidos podem surgir, pois são os mais sensíveis ao imperativo do desamparo que podem realçar os laços fraternais. Eles são os que sentem, na pele, os espinhos da arrogância e da pretensão da autossuficiência<sup>29</sup> (BIRMAN, 2000).

Dessa forma, a fraternidade implica a igualdade dos sujeitos na cena do mundo, fundada na precariedade. Assim, a solidariedade é a consequência imediata da ética do laço fraterno. A solidariedade entre as pessoas é o que se manifesta, nas relações humanas, como desdobramento da fraternidade. Essa ética supõe a existência de um sujeito incompleto e precário, antes de mais nada. Isso implica dizer que a fraternidade apenas é possível se houver o reconhecimento de que nenhum sujeito é autossuficiente. Seria, pois, pelo reconhecimento da não-suficiência que o sujeito poderia encarar o outro, na sua singularidade e reconhecê-lo como um igual (BIRMAN, 2000).

---

<sup>29</sup> A autossuficiência, como princípio, implica uma hierarquia de base, segunda a qual alguém pode afirmar que pode prescindir dos outros, pois se bastaria. O que significa dizer que um sujeito se coloca numa posição de superioridade em relação aos demais. Não existiria qualquer igualitarismo possível, enfim, fundando-se neste princípio, já que a lógica da onipotência se imporia desde a origem do sistema em questão. Contudo, a autossuficiência é uma pretensão impossível (BIRMAN, 2000).

Como assinala Orlandi (2012), para muitas pessoas, a palavra “igualdade” não faz nenhum sentido. Trata-se de uma palavra sem-sentido<sup>30</sup>, pois a sua memória discursiva não foi afetada por esse processo de significação, uma vez que os sentidos resultam da experiência de uma memória. Assim, muitas pessoas com deficiência — pelas relações de segregação vivenciadas historicamente — trazem, no corpo, a experiência da desigualdade, da diferença, e essa marca é tão profunda que, para elas, a palavra igualdade é sem-sentido. Em compensação, há sujeitos, tão identificados com suas posições de poder e onipotência, para os quais a palavra “igualdade” também é sem-sentido (ORLANDI, 2012).

Assim, a ética da solidariedade implica, necessariamente, uma política, uma ação coletiva na qual todas as pessoas — pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência, alunos com deficiência e alunos sem deficiência — entendem que compartilhamos a experiência da precariedade para impedir que a usurpação da igualdade possa, de fato, efetivar-se (BIRMAN 2000). Significa entender que todos se beneficiam de uma sociedade inclusiva porque somos todos singulares e diversos e a existência humana é marcada pela precariedade.

Como assinalado por Sasaki (2014), o paradigma da inclusão social tem por escopo mudar as estruturas presentes dos sistemas sociais em todos os aspectos (educação, trabalho, lazer etc.) e deve incluir não apenas as pessoas com deficiência, mas todas as pessoas excluídas dos sistemas sociais comuns. Esse modelo define três princípios de inclusão: o primeiro é a celebração das diferenças, que são bem-vindas e implicam maneiras diferentes de fazer, pensar e entender as coisas; o segundo é o direito de pertencer, que significa que ninguém pode ser obrigado a comprovar sua capacidade para fazer parte da sociedade; o terceiro é a valorização da diversidade humana, da qual a sociedade se beneficia e se enriquece de qualidade pelo fato de ser composta por coletivos humanos variados.

---

<sup>30</sup> Para a AD, existe diferença entre o não-sentido (nonsense) e o sem-sentido. O não-sentido, em uma relação com a memória discursiva, é o irrealizado, aquilo que ainda não faz, mas pode vir a fazer sentido. O sem-sentido, ao contrário, resulta de um esgotamento, de processos pelos quais as coisas perdem o sentido ou simplesmente não fazem sentido.

## 5.4 EVIDÊNCIAS DOS DISCURSOS SOBRE O ENSINO SUPERIOR

Iniciaremos, agora, a análise dos sentidos sobre o que é uma instituição de ensino superior para os sujeitos da nossa pesquisa, que representam o Grupo A e B.

Os discursos dos participantes do Grupo A, sobre o que é uma IES inclusiva, reafirmam que a inclusão é um processo amplo, devido à diversidade do coletivo de pessoas com deficiência, reafirmando que a inclusão e a acessibilidade são conceitos interligados.

(...) a palavra inclusão ela é ampla, às vezes é no currículo, às vezes é dentro da estrutura da faculdade, às vezes é comunicacional. (...) (A 4).

(...) a gente fala de inclusão a gente fala de tanta coisa, de tanta gente. Porque uma universidade inclusiva pra mim que sou cega, é muito diferente de uma universidade inclusiva para alguém que é cadeirante ou que é surdo, enfim (...) (A 125).

(...) O que é uma instituição de ensino superior inclusiva e acessível? Quando as duas coisas estão juntas (...) Quando os recursos previstos e os produtos estão acessíveis, e a disponibilidade, que a gente chama de acessibilidade atitudinal, e o processo de inclusão através do próprio reconhecimento como a pessoa humana, ele é aberto pra outra pessoa humana (...) (A 41).

(...) instituição como um todo entendesse que cada aluno ali...cada aluno não, mas cada pessoa que entrasse naquele portão, está vindo de um lugar diferente (...) (A 50).

Predominaram, nos discursos, os verbos ter (não tinha) (já tinha), escutar, ouvir, olhar, oferecer, fornecer, para enfatizar os seguintes temas: acessibilidade em todas as suas dimensões, construção coletiva (democracia) e os núcleos de acessibilidade e inclusão.

Fica evidente, nos discursos, a importância da acessibilidade em todas as suas dimensões: atitudinal, arquitetônica, comunicação, metodológica, instrumental e programática. Podemos observar isso nos enunciados abaixo:

(...) formação continuada para os professores (...) a parte arquitetônica (...) essa questão da acessibilidade atitudinal (A 125).

(...) A gente pode falar de acessibilidade arquitetônica, urbanística ou física tanto dentro do espaço quanto por fora no entorno. A gente pode falar de acessibilidade programática nos eventos que a faculdade for desenvolver, por exemplo (A 41).

(...) tem a acessibilidade também, legenda, intérprete de libras, rampa, elevador, banheiro adaptado, piso tátil. É bem importante que toda a faculdade tenha acessibilidade e também um processo de inclusão (A 57).

O verbo “ter”, presente em muitos discursos, apareceu pretérito imperfeito do modo indicativo, denotando a ideia de continuidade e duração e de uma ação que se configurou como hábito. A forma verbal ora foi acrescida dos advérbios (já), indicando uma ação completada, ora foi seguida do advérbio de negação (não) para indicar a falta de algum critério.

Fica claro, no discurso de A 38 — que tentou fazer um curso superior em três IES diferentes —, que a sua desistência, possivelmente, foi motivada pela falta de acessibilidade. Ela sentia vontade em cursar, tentou em diferentes IES, mas não havia acessibilidade.

(...) na minha época não tinha essa atenção (...) não tinha intérprete, não tinha professor oralizado próprio para o apoio (...) não encontrava acento próximo a aula do professor (...) professor falava de costas e eu não entendia muito as coisas que ele falava (A 38).

Ao contrário de A 38, A 92 afirma que, quando se matriculou, a sua IES:

A faculdade em que eu estudei, assim que eu cheguei lá, eles já tinham colocado a adaptação do piso para os alunos cegos, já tinham colocado a adaptação de elevador para surdos também, no caso deles ficarem presos tinha a luz, e tinha a questão do elevador para o deficiente físico. Não tinha degrau (A 92).

Fato evidenciado, nos discursos, foi a importância da acessibilidade metodológica, apontando o professor como um “facilitador ou não” do processo de aprendizagem, como podemos observar nos discursos abaixo:

(...) É quando você tem um professor (...) que te oferta o material seja em braile, seja digital, seja de fonte ampliada, e o professor se disponibiliza a estar ali contigo, a te auxiliar (A 41).

(...) teve momentos também que o professor falava de costas e eu não entendia muito as coisas que ele falava (A 38).

(...) porque às vezes a gente encontra uma barreira na própria comunicação com o professor. Nem sempre é porque o professor é uma pessoa ruim, às vezes é porque ele leva um susto (...) mas às vezes a gente acaba fazendo papel da universidade. O papel de orientar professor, papel de fabricar o próprio material, digitalizar o próprio material (A 125).

Os discursos ainda realçaram a importância de o professor ser capacitado para trabalhar com os alunos com deficiência, tendo em vista as especificidades desse público:

(...) Eu acho que formação continuada para os professores (A 125).

(...) e os professores serem aptos a ter uma especialização também com relação a isso (A 92).

(...) E você é um estudante diferenciado sim, porque tem uma necessidade que os demais não tem (...) Nós, pessoas com deficiência, queremos os mesmos direitos que os demais, mas nós queremos ser reconhecidos em nossas especificidades (A 41).

(...) Mas, você fazer um cronograma inteiro de aula, contemplando um aluno que é autista e vai precisar de suporte em alguns momentos específicos. Você comportar na mesma sala também, um aluno surdo e um aluno cego e não entender que a gente...não tem como ter mais um professor lá na frente, falando o tempo todo, com um monte de gente sentada na frente ouvindo, não vai funcionar (...) (A 50).

Outra dimensão de acessibilidade que teve destaque, nos discursos do Grupo A, foi a acessibilidade atitudinal. Além disso, destacou-se o fato de a IES ser um ambiente que promove as relações humanas com alteridade, empatia e respeito:

(...) acessibilidade atitudinal, que é o principal (...) é toda uma construção coletiva (...) se constrói, falando o que é deficiência, fazendo eventos, tendo, enfim, são coisas que a gente precisa ir construindo politicamente, socialmente nessa cultura de acessibilidade e inclusão (A 125).

(...) a disponibilidade, que a gente chama de acessibilidade atitudinal, e o processo de inclusão através do próprio reconhecimento como a pessoa humana, ele é aberto pra outra pessoa humana (A 41).

(...) Sem empatia, sem respeito não tem como funcionar nenhum tipo de trabalho (...) ter atenção, se colocar no lugar da pessoa e procurar acolher sem claro, o seu "capacitismo" (...) (A 52).

(...) as pessoas precisam também ter um olhar não de preconceito, mas um olhar mais acolhedor e de respeito (...) é ter esse olhar aberto, faculdade inclusiva é isso, é se abrir para isso, para o diferente (A 21).

Uma universidade inclusiva precisa ter um ambiente inclusivo. As pessoas não sabem como se comunicar com uma pessoa com deficiência, como se aproximar, ficam com medo e aí eu penso que não é preconceito, não é. É a falta de informação, então a minha sugestão é de que a universidade deveria dar aulas sobre o tema da pessoa com deficiência, sobre a acessibilidade, como você conviver com as pessoas com deficiência, essa parte do processo de inclusão (A 57).

Observamos, também, a relevância atribuída à participação dos estudantes com deficiência na definição do que eles precisam para ter independência. Nas falas, destaca-se a presença dos verbos “escutar”, “ouvir”, “acolher”, “perguntar” e assim “proporcionar”, “fornecer”, “efetivar”, com ênfase no lema *"nada sobre nós, sem nós"* (A 52), como podemos observar nos discursos abaixo:

(...) escute o que a pessoa precisa (...) escutar a pessoa com deficiência, ouvir o que ela precisa (...) o fundamental, é conhecer e ouvir o que é que aquela pessoa precisa (...) não é algo padronizado, é ouvir mesmo cada pessoa, cada caso e ter atenção (...) procurar acolher, na medida que vai proporcionar independência para a pessoa, dentro da limitação, mas que vai proporcionar independência da pessoa (A 52).

(...) ouvir, principalmente a necessidade, que ela pergunta para uma pessoa com deficiência, ou com algum tipo de limitação ou diferença, que ela esteja aberta para ouvir o que aquela pessoa precisa e junto com ela fornecer o que é de direito. Então eu acho assim, é simplesmente ouvir, estar aberto e efetivar as mudanças (...) (A 21).

O núcleo de acessibilidade e inclusão foi citado duas vezes. Na primeira vez, A 125, uma pessoa cega, afirma que demorou a saber que havia na IES um NAI, mesmo ele sendo coordenado pela coordenadora do curso em que ela estudava. Esse fato revela uma total falta de comprometimento da IES — aqui representada pela coordenação de curso e do NAI — de realmente oferecer o valor devido à principal ferramenta apontada para efetivar o AEE e a educação inclusiva nas IES.

Eu demorei muito tempo pra saber que existia um setor de inclusão e quando eu soube eu cheguei na coordenação do meu curso e falei "Eu queria saber o telefone do SAMA que é o setor de inclusão" aí a pessoa me disse "O que que é isso?" a secretária "Não sei se existe isso". Eu disse "Não, existe. A professora XX que coordena" a professora XX era do curso de XXX e eu estava na coordenação do curso do XXXX que a professora XX coordena. Aí a pessoa ligou pra clínica, ligou pro outro setor "Oi, você sabe o número do setor que a professora XX coordena? Sabe telefone de lá?" enfim. Foi uma coisa que...não tinha comunicação, sabe. Quando eu descobri esse setor da biblioteca também, tipo é um setor que já existia, mas não me atendia porque o setor não sabia que eu estava lá (A 125).

A outra citação foi de A 52 que afirmou que, após ter se formado, a IES implantou o NAI, (...) *depois que eu me formei lá onde eu estudava, eu estudei...eles implantaram um núcleo de acessibilidade (...)*. Ela acredita ter sido a primeira, ou uma das primeiras pessoas com deficiência a se formar nessa IES. Isso demonstra que algumas IES têm se preparado para cumprir o que é determinado desde o Decreto 7.611 — o oferecimento do AEE na IES por intermédio do NAI. Talvez essa organização tenha tido, como ponto de partida, a presença de uma pessoa com deficiência na IES, o que mostra que as pessoas ocuparem os espaços leva à deriva, (re) significando os sentidos.

As pessoas do Grupo B entendem, também, que a inclusão é um processo amplo, que envolve as pessoas com deficiência e todos as minorias que sofrem devido ao processo de exclusão:

Por mais óbvio que seja, é uma universidade que inclua todas as pessoas (...) todas as pessoas com deficiência num conjunto. E, não só pessoas com deficiência, porque não são só pessoas com deficiência que sofrem de exclusão (...) pessoas negras, com pessoas gordas, LGBT, enfim...um ambiente de respeito, que todas as pessoas possam usar independentemente de suas características (B 80).

(...) Sem contar que as deficiências são múltiplas, as necessidades de um grupo X não são as mesmas de um grupo Y. O imaginário que se tem muitas vezes é de que o grupo de pessoas com deficiência é um grupo só, é homogêneo, e não é (B 19).

Para agrupar todas essas diferenças, em um espaço inclusivo, é necessário: oferecer acessibilidade em todas as suas dimensões, promover a participação da pessoa com deficiência nos processos decisórios e, ainda, oferecer educação em direitos humanos e mudar a diretriz curricular de todos os cursos de graduação.

Do mesmo modo que ocorreu, no grupo A, predominaram, nos discursos das pessoas do Grupo B, os verbos, que reforçaram a importâncias de ações, sendo os mais recorrentes: ter, ouvir, olhar, cobrar, responsabilizar, reconhecer, avançar, planejar, entender, responder, ajudar, acompanhar, promover, facilitar, modificar. Essas escolhas lexicais mostram que a inclusão passa por uma ação e está em processo contínuo de transformação, não sendo garantida apenas por termos ou leis.

Assim como no Grupo A, a acessibilidade foi tema presente no grupo B sempre acompanhado do verbo “ter”, em alguns momentos no modo indicativo, indicando certeza, ou em outros, de forma mais recorrente, no modo imperativo, que faz um pedido, dá uma ordem ou sugestão. Em alguns discursos, os verbos foram acrescidos ou não do advérbio de negação “não”.

Uma IES de fato inclusiva é aquela que oferece acessibilidade: *“acessibilidade na verdade, é tudo aquilo que tu pode fazer sozinha, se é acessível para mim, eu não preciso de ajuda”* (B 83).

Por meio das afirmações “tem que ter”, com as variantes “eu não tenho” e “quase nunca tem”, fica evidente o reconhecimento de que as diferentes dimensões de acessibilidade — arquitetônica, metodológica, comunicação, digital — são primordiais para além das suas necessidades, demonstrando o reconhecimento do outro, a dimensão alteritária:

Desde as pessoas com deficiência visual, que dispõe de descrição de imagem, de vídeo, acessibilidade arquitetônica para pessoa se locomover

com segurança, intérprete de libras, essas medidas que vão incluindo todas as pessoas com deficiência num conjunto (B 80).

(...) tem que ter aquilo que uma pessoa deficiente vai necessitar (...) então são todas as ferramentas possíveis que a pessoa tem necessidade numa sala, que é baixa visão, textos ampliados, livros digitais, mas que sejam acessíveis (...) eu não tenho acesso porque eles não disponibilizam. Todos os materiais e recursos que eu utilizo não é nada decorrente da faculdade (B 43).

(...) tem que ter uma rampa com corrimão, ela tem que ter elevadores para cadeirantes, ela tem que ter banheiros com acessibilidade para deficientes, ela deve conter numa sala de aula materiais didáticos que vão atender os deficientes tanto visual, intelectual, autista. Acho que um ensino superior inclusivo tem que ter essa abrangência de tudo (B 114).

(...) a gente pede por infraestrutura, que é uma coisa que quase nunca tem, a gente pede por... (...) professores que saibam libras, tipo, seria inclusão que atende a todos, não somente infraestrutura, mas como um todo mesmo (B 23).

(...) além da estrutura física, porque eu acho que é essencial (...) faculdades que oferecem aulas de...oferecem tutor para pessoas que são deficientes visual, tem uma acompanhante lá pra ajudar o surdo...que ofereça um instrutor que seja para acompanhar (B 20).

Os discursos revelam, também, a importância de “escutar”, “ouvir”, “estar atento”, para oferecer o que a pessoa precisa, pois quem sabe o que necessita é a pessoa com deficiência, como destacado na fala deles: “*você ouvir e tá sempre atento*” (B 19), “*acima de tudo, uma universidade que está disposta a ouvir alunos com deficiência*” (B 23).

Essa consciência se deve, principalmente, ao fato de que pessoas com a mesma deficiência têm necessidades diferentes e os alunos que devem determinar “se” e “como” precisa de apoio:

(...) ouvidoria muito boa (...) entender o que que aquela pessoa precisa. Por exemplo, eu tenho uma necessidade X, como cadeirante, e pode ser que uma pessoa com a mesma deficiência precise de uma necessidade totalmente diferente. (...) um processo de ouvidoria e entender e se adaptar a cada necessidade (...) escutar (...) tornar realidade aquela necessidade que ele tem e oferecer uma resposta àquela necessidade (B 2).

Houve destaque para a acessibilidade metodológica e a importância de o professor reconhecer a singularidade presente em todo aluno, não apenas naqueles com deficiência. A partir da diversidade presente na sala de aula, é importante que o docente ofereça a todos os alunos o acesso ao currículo, que desenvolva “um novo modo de ser professor”:

(...) alguns professores ainda não conseguem entender (...) que acham que todo aluno é igual, que todos os alunos têm as mesmas capacidades (...) alguns alunos que têm déficit de atenção, tem alunos que tem algum problema de visão, tem alguns alunos que vão ter alguma dificuldade na escrita (...) a gente começa a estudar numa sala com setenta alunos. É um absurdo imaginar que cada aluno...que todos os alunos vão ter as mesmas condições e as mesmas possibilidades tanto financeiras como de habilidades, tanto capacidade de aprendizagem (...) então esse é o principal ponto, a parte de individualidade de cada aluno (B 29).

A acessibilidade atitudinal também foi evidenciada pelas palavras “respeito” e “preconceito” e a importância de “sensibilizar”, da educação básica a superior, as pessoas para a questão da deficiência:

(...) um ambiente também livre de...por mais utópico que seja, livre de preconceito (...) enfim...um ambiente de respeito (B 80).

(...) A educação eu acho que é a base de tudo, desde lá do início, porque eu sempre digo que ninguém nasce capacitista, ninguém nasce preconceituoso, vai se construindo conforme os valores da sociedade. Então, desde a educação básica até um curso superior que sensibilize o olhar das pessoas para isso ajuda muito (....) (B 19).

A inclusão extrapola os limites da educação, “*existem outros contextos, em que as pessoas com deficiência precisam ser incluídas (...)*” (B 19). E, para que isso ocorra, B 28 apontou a importância de uma mudança “macro” que envolva todos os cursos de graduação e não apenas os cursos de humanas e da saúde:

(...) sistema educacional, não estou falando do sistema de ensino (...) a graduação dos professores das universidades, eles precisam ser readaptados, precisar ter uma atualização curricular, a gente precisa disso primeiramente (...) mudar o cenário educacional (...) precisa de uma grade curricular atualizada (...) a questão mais arquitetônica, é outra questão de adaptação curricular, de cursos de arquitetura, de engenharia, de edificações (...) (B 28).

Para mudar o “cenário educacional”, foi destacada a educação em Direitos Humanos de forma transversal em todos os cursos de graduação:

Mas, eu tive muitas disciplinas sobre os direitos humanos e foi isso que me aproximou do meu universo (...) Então passa tipo disciplinas facultativas, a disciplina de libras mesmo, Língua Brasileira de Sinais, foi facultativa na minha graduação, pegava quem queria. Eu acho que devia estar mais presente, essas discussões tinham que estar mais transversais, sabe. Porque outra coisa que eu vejo é que discussões desse tipo das ditas minorias, das ditas enfim...fica a cargo do professor (...) da disciplina de direitos humanos e não devia ser assim. Devia ser transversal e estar presente no curso inteiro,

porque é o que eu dizia sempre para os meus colegas e o que eu acredito (...) Eu vejo que quem está mais sensível é quem vê, quem tem próximo da família, meus colegas que me viram no dia a dia lá, eram mais sensíveis a essas questões (B 19).

Observamos que, para os participantes dos dois Grupos, A e B, o processo de inclusão nas IES vai “*além da rampa*” (A 50, A 57, B 20, B 29). Para eles, a inclusão é um processo amplo, que envolve várias pessoas e, por isso, deve ser construído junto, dentro de um processo democrático e, também, deve oferecer acessibilidades em todas as suas dimensões. Em suma, o que para eles é uma IES inclusiva vai ao encontro do conceito de inclusão:

É o conjunto de princípios e procedimentos implementados pelos sistemas de ensino para adequar a realidade das escolas à realidade do alunado, que, por sua vez, deve representar toda a diversidade humana. Nenhum tipo de aluno poderá ser rejeitado pelas escolas. As escolas passam a ser chamadas inclusivas no momento em que decidem aprender com os alunos o que deve ser eliminado, modificado, substituído ou acrescentado nas seis áreas de acessibilidade: arquitetônica, atitudinal, comunicacional, metodológica, instrumental e programática (SASSAKI, 2014, p. 70) (grifo nosso).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, na Educação Superior, a educação especial efetiva-se por meio de ações transversais de acessibilidades nos 5 eixos do SINAES. Deve promover e executar ações que viabilizem o acesso, a permanência e a participação dos alunos com deficiência. Para que essas ações ocorram, de forma efetiva, deve haver o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade em todas as suas dimensões (BRASIL, 2008a).

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão, a educação é um direito das pessoas com deficiência e devem lhes ser assegurado um sistema educacional inclusivo — público e/ou privado — em todos os níveis ao longo da vida, ficando a cargo do poder público fazer com que a lei seja cumprida (BRASIL, 2015).

A educação superior brasileira é livre à iniciativa privada, mas deve seguir a política brasileira de educação, efetivada pela Lei 9394/96 — LDB (BRASIL, 1996) — e pela Lei nº 10.861/04 — SINAES (BRASIL, 2004). Já em relação ao tema que esta pesquisa discute, inclusão, ela se orienta pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Compete ao INEP a função de conceber, planejar, coordenar e operacionalizar as ações destinadas à avaliação das IES, dos cursos de graduação e o do ENADE. Para a avaliação da IES e dos cursos, o INEP deve observar os princípios do Sinaes, cuja finalidade está explícita no 1º. parágrafo de seu artigo 1º:

§ 1º O SINAES tem por finalidades 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 e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004) (grifo nosso).

Assim, o SINAES já determina como finalidade a responsabilidade social das IES, bem como o respeito à diferença à diversidade. E, em seu artigo 3º, inciso III, considera a responsabilidade social uma importante dimensão institucional, “a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural” (BRASIL, 2004) (grifo nosso).

Para reafirmar a importância da responsabilidade social, com ênfase na inclusão social e no respeito à diferença e à diversidade, temos também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, estabelecidas pelo Parecer CNE/CP 8/2012. No item sobre a Educação em Direitos Humanos nas IES, a norma define a responsabilidade das instituições na formação de cidadãos éticos, comprometidos com a construção da paz, da defesa dos direitos humanos e dos valores da democracia. Além disso, as IES têm a incumbência de promover a erradicação da pobreza, do preconceito e da discriminação (BRASIL, 2012).

No intuito de garantir que as IES trabalhem dentro de uma perspectiva inclusiva, foram criadas regulamentações como a LDB, SINAES, Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 1996, 2004, 2015); a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008a) e as Diretrizes Nacionais Curriculares de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), fortalecidas por portarias e decretos, já citados nas partes anteriores desta pesquisa. Assim, cabe ao INEP, por intermédio das avaliações *in loco*, — voltadas às IES e aos cursos — fiscalizar a observância e a concretização satisfatória desses dispositivos legais. Caso não ocorra, deve elaborar um protocolo

de compromisso, com as metas a serem cumpridas, dentro do prazo atual de 12 meses (BRASIL, 2017).

Com o objetivo de cumprir o que está estabelecido no Eixo I do SINAES, as IES devem apresentar um relato institucional, elencando e comprovando os principais elementos do seu processo avaliativo (interno e externo) em relação ao PDI, incluindo os relatórios elaborados pela Comissão Própria de Avaliação<sup>31</sup> (CPA), do período que constituiu o objeto de avaliação (BRASIL, 2016).

A CPA — responsável pela autoavaliação institucional — é formada por uma comissão mista com representantes dos corpos docentes, discentes, técnicos-administrativos e sociedade civil organizada. Ela é responsável por coordenar todo o processo de autoavaliação e produzir os relatórios, com os dados sintetizados para enviar, anualmente, ao MEC. Os relatórios produzidos pela CPA são importantes para auxiliar o INEP/MEC durante o processo de reconhecimento dos cursos e credenciamento da instituição (BRASIL, 2019).

A autoavaliação institucional deve envolver toda a comunidade acadêmica — estudantes, docentes e técnicos administrativos. Necessita, ainda, de se orientar pelas 10 dimensões organizadas nos 5 eixos do SINAES. Assim, cabe aos avaliadores verificar se o instrumento de avaliação da CPA contempla a responsabilidade social — com ênfase na inclusão — e se há participação de alunos e/ou colaboradores, professores e técnicos administrativos com deficiência no processo de autoavaliação institucional. É importante que seja verificada a maneira como é promovida a acessibilidade, em todos os seus níveis, garantindo que esse público tenha participação efetiva no processo (BRASIL, 2016).

Logo, em toda avaliação *in loco*, há um momento destinado a uma reunião dos avaliadores com os membros da CPA. Trata-se de uma ocasião oportuna para

---

<sup>31</sup> Criada pela Portaria Nº 10.655-Gab/Anp/Dgp/Pf, de 29 de julho de 2019, institui a Comissão Própria de Avaliação - CPA da Academia Nacional de Polícia - ANP e aprova o seu Regimento Interno. A exigência de uma comissão avaliadora nas Instituições de Ensino Superior (IES) surgiu com a Lei Federal nº 10.861/04, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), estabelecendo a obrigatoriedade de todas as IES a criarem suas próprias comissões para avaliar os seus processos educacionais e administrativos. A função da CPA é coordenar a Autoavaliação Institucional da ANP, desde a definição dos instrumentos de avaliação até a redação dos relatórios que são enviados anualmente ao Ministério da Educação (MEC). (Disponível em: [https://www.gov.br/pf/pt-br/assuntos/academia-nacional-de-policia-anp/cpa#:~:text=A%20fun%C3%A7%C3%A3o%20da%20CPA%20%C3%A9,Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20\(MEC\).](https://www.gov.br/pf/pt-br/assuntos/academia-nacional-de-policia-anp/cpa#:~:text=A%20fun%C3%A7%C3%A3o%20da%20CPA%20%C3%A9,Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(MEC).)) Acesso em: 25/07/2023.

verificar se há participação das pessoas com deficiência, sejam elas alunos, docentes e técnicos-administrativos no processo de autoavaliação.

A Lei Brasileira de Inclusão — fundamentada nos valores do modelo social da deficiência, baseado nos direitos humanos, em que a dignidade e a liberdade são entendidas como autonomia — exige que as pessoas sejam o centro das decisões que lhes afetem. O artigo 28, inciso VIII, prevê a participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar (BRASIL, 2015).

Um ponto enfatizado pelos dois Grupos, A e B, é a importância de a IES ser capaz de “*ouvir*” (A, 21, A, 52, B19, B 23) a pessoa com deficiência para oferecer o que ela necessita. Assim, por meio do relato institucional da IES — baseado nas avaliações (internas e externas) —, os avaliadores do INEP podem analisar como as ações relativas às políticas inclusivas foram desenvolvidas. Atualmente, nenhum relato institucional pode ser apresentado sem que se comprove e se destaquem as ações relativas à inclusão e à acessibilidade. Isso ocorre, pois tais políticas dão voz a seus principais atores, pessoas com deficiência, pois, pelo entendimento da Lei Brasileira de Inclusão, as medidas relativas à acessibilidade devem ser discutidas, elaboradas e implementadas na perspectiva dos sujeitos de direito, usuários dos recursos e serviços da educação especial na educação superior (BRASIL, 2015).

Durante a avaliação *in loco*, para avaliar o curso, os avaliadores podem pedir a participação de algum aluno com deficiência no curso avaliado. Caso haja, ele pode participar da reunião discente para poder falar sobre as ações implementadas pela coordenação e professores do curso para sua inclusão e acessibilidade. Nos processos de credenciamento e reconhecimentos de IES, os avaliadores podem solicitar a presença de técnicos administrativos, discentes e docentes com deficiência nas reuniões, como preconiza o inciso IV, do artigo 2º da Lei do SINAES (BRASIL, 2004). Assim, o INEP poderá “*ouvir*” diretamente as pessoas com deficiência sobre a política inclusiva da IES. *Ouvir, escutar*, é democratizar o acesso, que é um dos princípios básicos para a educação inclusiva (SANT’ANA, 2005; FERRARI E SEKKEL, 2007; MARQUES, 2008; SILVA, 2012).

O segundo eixo do SINAES aprecia o Desenvolvimento Institucional e contempla a missão, o PDI e a Responsabilidade Social da Instituição. Por meio da missão institucional e do PDI, além de outros documentos como PPC e PPP, é possível observar se a IES tem uma cultura organizacional inclusiva, uma vez que as

ações relativas à acessibilidade, ao reconhecimento da diversidade e à valorização dos direitos humanos devem estar presentes nestes documentos. Tal aspecto atende à proposta de promoção de responsabilidade social na IES, conforme inciso III, artigo 3º, da Lei do Sinaes (BRASIL, 2004) e ao que preconiza o parecer CNE/CP 8/2012, que cria as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012).

Dessa forma, é importante verificar se estão presentes, no PDI, ações para identificar as potencialidades e vulnerabilidades sociais, econômicas e culturais, regionais, a fim de promover a inclusão plena. Se o PDI, em suas metas, propõe ações e dotação orçamentária para a promoção da acessibilidade, em seu sentido pleno, não somente os estudantes com deficiência, mas, também, os professores, os funcionários e a população que frequenta a instituição se beneficiam de alguma forma de seus serviços.

A DCN para a Educação em Direitos Humanos estabelece o combate à discriminação e a promoção da igualdade entre as pessoas, bem como consolida a afirmação de que os direitos humanos são universais, indivisíveis e interdependentes e afirma o direito à diferença. A Educação em Direitos Humanos deve estar presente em todos os cursos de graduação, seja de forma transversal, como um conteúdo específico, ou de forma mista, com vistas a construir uma sociedade que respeite a diversidade (BRASIL, 2012). Além disso, essa diretriz atende ao que está previsto no inciso XIV, do artigo 28 da Lei Brasileira de Inclusão, que prevê 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.

Para que haja sensibilização no olhar às pessoas com deficiência, bem como sua presença em todos os espaços, é importante que aconteça uma mudança em todo o sistema de ensino, da educação infantil à superior, como destacado por B 28. Em relação ao ensino superior, é importante que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de todos os cursos de graduação e, não apenas, nos cursos de formação de professores, se atentem à formação em Direitos Humanos. Essa recomendação é relevante, pois se pensássemos apenas em termos de educação, poderíamos considerar que somente os professores de diferentes áreas acolhem os alunos com deficiência. No entanto, devemos pensar na sociedade. As mudanças que começam na educação mudam toda a estrutura social, como assinalado por B 19. Assim, as

matrizes curriculares devem evoluir para além de uma disciplina optativa de Libras — que quase sempre consta na matriz, mas não é realmente ofertada — e caminhar para que temas relativos aos direitos humanos estejam, efetivamente, presentes de forma transversal em todos os cursos de graduação.

É importante que, na construção do PDI, PPP e PPC, os gestores institucionais e de curso tenham o auxílio dos profissionais dos NAI, em relação aos pressupostos epistemológicos, filosóficos, legais e políticos da educação inclusiva.

A avaliação dos NAI, prevista pelo Decreto 7.611 de 2011, é um fator importante nas avaliações *in loco*. Tal avaliação deve ir além de verificar se ele existe, pois, para avaliar o Eixo 3 — que abrange as políticas para o ensino, pesquisa e extensão, comunicação com a sociedade e políticas de atendimento aos discentes — o trabalho desempenhado pelo NAI, dentro de uma perspectiva transversal, da educação especial é fundamental.

São atribuições dos profissionais do NAI: realizar as atividades que constituem o AEE; colaborar com os professores dos diferentes cursos, para definir estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do estudante ao currículo e sua interação no grupo e promover as condições para a inclusão do estudante em todas as atividades acadêmica; preparar material acessível e oferecer TA e orientar o professor quanto à elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos estudantes nas atividades de salas de aula (BRASIL, 2013).

Assim, para oferecer acessibilidade metodológica, de comunicação, digital e atitudinal e eliminar as barreiras existentes nessas dimensões, o papel do NAI é fundamental. Ainda sobre a composição do núcleo, é importante que os avaliadores identifiquem o número de profissionais e que este seja condizente com número de matrícula da IES. Também verificarem se eles possuem graduação, pós-graduação ou formação continuada que os habilite a atuar em áreas da educação especial para o atendimento às necessidades dos alunos e da comunidade acadêmica. Observam, ainda, se auxiliam os gestores na elaboração das políticas inclusivas. Dessa forma, consideramos importante que, durante a avaliação *in loco*, seja destinado um momento para conversar com esses profissionais, saber como elaboram e desenvolvem o trabalho e o identificar o reconhecimento do trabalho dessas pessoas pela IES.

Nessa discussão, ratificamos o entendimento de Ferreira e Morello e Oliveira (2021) que identificaram — com ajuda e uma pesquisa nos IFES — a necessidade de

o MEC atualizar o papel dos NAI no ensino superior no âmbito das políticas de acessibilidade.

Observamos que o texto do Decreto 7.611 gera uma série de interpretações pelos gestores das IES, que podem criar desde uma sala multifuncional isolada até salas equipadas em lugares estratégicos, associadas ora a um atendimento individualizado, ora a atividades de extensão. Dessa forma, compreendemos que, para atender de forma transversal as políticas de acessibilidade na educação superior, é necessário um direcionamento maior em relação ao papel desses serviços.

Entendemos que a função do NAI vai além do ensino, com o atendimento individual e da sala de aula. É importante que ele se articule a todos os cursos de graduação para a elaboração de projetos de pesquisa e extensão com a temática da inclusão. A pesquisa é uma forma potente de trabalhar, de forma transversal, a DCN de Direitos Humanos. Já a extensão, por meio de parcerias com outras instituições, públicas, privadas, ONG'S, fomenta a realização de projetos que beneficiem a comunidade externa.

Outro item importante avaliado pelo Eixo 3 — destacado pelos participantes da pesquisa como fator primordial na escolha de uma IES — é a comunicação que a instituição realiza com a sociedade. Esse contato é uma das atribuições do NAI que tem o papel de transmitir à comunidade externa o que foi desenvolvido pela IES em relação à acessibilidade, assunto de interesse desta pesquisa. Isso pode ocorrer por meio de várias fontes de divulgação, como redes sociais das IES e, primordialmente, por meio site da instituição. Destacamos, ainda, a importância de os avaliadores verificarem se o site da IES é acessível, o que deve ser, constantemente, uma preocupação da IES e do NAI.

A partir dos relatos desta pesquisa, observamos que a procura por essas informações disponibilizadas pela IES, a conversa com ex-alunos, com outros grupos de pessoas com deficiências e as visitas à IES foram destacadas pelos dois Grupos, A e B, para aconselhar as pessoas que desejam ingressar em um curso superior.

Outro fator avaliado pelo Eixo 3 é o acompanhamento do egresso e, sobre esse aspecto, é importante destacar dois pontos. O primeiro é o que o INEP deve acompanhar a taxa de conclusão média dos cursos de graduação das pessoas com deficiência, sendo essa uma das estratégias para se cumprir a meta 12 do novo PNE (BRASIL, 2014). Durante a pesquisa, encontramos dificuldade em achar dados que apresentassem o número de pessoas com deficiência que concluíram o ensino

superior. Apenas a partir de 2021, o censo da educação superior começou a apresentar o número de concluintes por região geográfica, unidade da federação, município, sexo e tipo de deficiência (INEP, 2023). Consideramos que isso é uma evolução aos anos anteriores, pois os dados relativos à conclusão permitem avaliar as condições relativas à permanência e conclusão da formação superior por parte do aluno e, não apenas, conhecimento sobre o número de matrícula.

O segundo ponto importante é que o questionário do estudante do ENADE traga uma questão que contemple, na parte de identificação, um campo para identificar se ele possui alguma deficiência. Já na parte de avaliação da IES, é interessante que haja uma questão relativa ao atendimento educacional especializado oferecido por meio do NAI. Dessa forma, o questionário contemplará o artigo 3º, inciso III, do SINAES — que trata da responsabilidade social —, o decreto 7.611 de 2011, — que dispõe sobre o AEE — e oferecerá dados em relação ao cumprimento da meta 12 do PNE (BRASIL, 2004, 2011, 2014).

O acompanhamento ao egresso com deficiência é, também, na nossa percepção, uma atribuição do NAI, junto à coordenação do curso de graduação. Conferir a atuação dos egressos no ambiente socioeconômico é uma forma de conferir a maneira pela qual a IES tem contribuído em relação à inclusão social e ao desenvolvimento econômico e social (BRASIL, 2004, 2015).

O Eixo 4 do SINAES compreende as políticas de gestão (políticas de pessoal, organização e gestão da instituição) e sustentabilidade financeira. Quanto à política de gestão, outro ponto verificado, na nossa pesquisa, como fundamental para a inclusão, acessibilidade e equidade na educação superior é que a IES tenha uma cultura inclusiva. Cultura inclusiva passa, necessariamente, por capacitação de gestores, coordenadores, professores, técnico administrativos e discentes. Assim, é importante, durante a avaliação *in loco*, saber se a IES oferece uma “educação continuada” no sentido de que as ações devem ser “constantes, regulares, frequentes”, sobre a temática da inclusão para toda a comunidade acadêmica. Sensibilizar o olhar, o entendimento, impacta de forma favorável a remoção de barreiras e a promoção da acessibilidade. E, nesse ponto, destacamos, também, a importância de na avaliação *in loco* verificarem se o NAI tem uma agenda permanente que preveja tais ações.

A sustentabilidade financeira — o outro ponto avaliado pelo Eixo 4 — é fundamental para a análise do item 5, infraestrutura. Para credenciamento, renovação

de credenciamento e mudança de organização acadêmica, é solicitado que a mantenedora apresente a demonstração de patrimônio suficiente para assegurar a sustentabilidade financeira da instituição mantida e as demonstrações financeiras atestadas por profissionais competentes, considerada sua natureza jurídica (BRASIL, 2017). Dessa forma, não é admissível que qualquer IES atribua a ausência de acessibilidade arquitetônica, Eixo 5, à falta de recursos financeiros. Nessa perspectiva, os avaliadores deverão verificar o cumprimento ou não do dispositivo legal relativo à acessibilidade nas instituições de educação superior, observando as orientações contidas na NBR 9050 (ABNT, 2004), nos Decretos nº 5.296 (BRASIL, 2004a), nº 5.773 (BRASIL, 2006), nº 7.611 (BRASIL, 2011), nº 9.235 (2017) e na Portaria nº 3.284 (BRASIL, 2003).

Assim, na IES “*tem que ter*”: diferentes formas de comunicação/sinalização; símbolo internacional de acesso, de pessoas com deficiência visual, de pessoas com deficiência auditiva; sinalização tátil no piso; rotas de fuga, saídas de emergência e áreas de resgate sinalizadas; entradas e rotas de interligação acessíveis; rota acessível do estacionamento de veículos à entrada principal; vagas no estacionamento para pessoas com deficiência aplicadas; acessibilidade na existência de catracas, cancelas ou portas giratórias; rampas adequadas; banheiro com bacia sanitária e mobiliário acessíveis; adaptação de bens tombados adequada; acesso por meio de informação visual, auditiva ou tátil das áreas ou dos elementos cuja adaptação é impraticável; reserva de 5% de mesas acessíveis em restaurantes e refeitórios; balcões de atendimento e guichês com uma parte da superfície acessível; mobiliário urbano da edificação acessível (bebedouros, bancos, telefones, etc) (BRASIL, 2016).

A acessibilidade, em todas as suas dimensões, deve estar presente nas IES, independentemente, de ter ou não aluno com deficiência, devendo ser avaliada de forma criteriosa nas avaliações *in loco*. É importante verificar se existe acessibilidade arquitetônica e, para além disso, se os NAI — com ajuda de uma equipe interdisciplinar com formação em educação especial — oferecem: TA, treinamento para a equipe de técnico administrativo, formação continuada para os professores e palestras para discentes. Também é relevante apurar se a IES, com a articulação entre NAI e cursos de graduação, incentiva a iniciação científica, a pesquisas e os projetos de extensão relacionados à acessibilidade. Além disso, verificar se há trabalho para a sensibilização da comunidade interna e externa na perspectiva

inclusiva, bem como se há promoção de comunicação social da IES de forma acessível. Outro ponto é avaliar se os cursos de graduação trabalham a questão dos Direitos Humanos em sua matriz curricular e se oferecem a disciplina de Libras de forma articulada com outros conteúdos da matriz. E, por fim, avaliar, ainda, se, em cada IES, constam, no PDI, PPP, PPC e nos demais documentos institucionais e no Formulário Eletrônico por ela preenchido, ações relacionadas à inclusão e à acessibilidade.

Como já apresentado durante toda a pesquisa, a expansão do ensino superior brasileiro, desde a primeira república, não foi constituída por um planejamento educacional por parte do governo federal. Do contrário, a sua expansão ocorreu motivada pelo aumento da demanda — por parte dos estudantes e dos setores emergentes — e pela oferta, que, desde a década de 70, tem sido dominada pelo setor privado. Em 2020, das 2.457 IES do país, 2.153 eram instituições privadas e entre as 2.457 instituições 1.162 tinham até 500 matrículas. Isso mostra que o sistema federal de ensino brasileiro até hoje é composto, predominantemente, por pequenas “escolas de educação superior”.

Contudo, essa heterogeneidade e diversidade em relação às IES não pode representar baixa qualidade e, principalmente, o não cumprimento das políticas brasileiras de educação — com destaque na nossa pesquisa pela educação especial. Assim, reafirmamos a importância das avaliações, internas e externas, para a avaliação e a supervisão das IES. Tendo em vista todo o histórico de exclusão e apagamento vivenciado pelas pessoas com deficiência — que tiveram por tantos anos os seus direitos violados, em especial, o direito à educação — acreditamos ser importante que o INEP, ao identificar, em determinada avaliação de instituição e/ou curso, que os conceitos relativos à educação especial, transversais no caso da educação superior, foram insatisfatórios, celebre com a IES um protocolo de compromisso para que estes sejam sanados, indiferentemente se o conceito geral da IES tenha sido satisfatório.

Como destaca Sassaki, não podemos apenas adaptar os sistemas comuns para as pessoas com deficiência. Temos que adequá-los às diversidades humanas e diferenças de todas as pessoas (BRASIL, 2008). O processo de inclusão acontece, realmente, quando as pessoas com deficiência sentem que fazem parte daquele espaço, que ele também foi feito para elas. Dessa forma, a inclusão na educação superior vai além do acesso por meio da matrícula, mas sim passa pela acessibilidade

e equidade, as quais devem ser entendidas como indispensáveis para que a inclusão aconteça.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

(...) A educação eu acho que é a base de tudo, desde lá do início, porque eu sempre digo que ninguém nasce capacitista, ninguém nasce preconceituoso, vai se construindo conforme os valores da sociedade (B 19).

O trecho acima — um recorte discursivo da resposta de B 19 sobre o que é, para ela, uma IES inclusiva — corrobora o que afirma Orlandi (2012) sobre o fato de a linguagem se relacionar às práticas sociais em geral. Para fazer sentido, a língua sujeita a falhas (divisão), inscreve-se na história, produzindo a discursividade (ORLANDI, 2012).

Atualmente, não cabe, no discurso de um diretor escolar, dizer que não há vaga naquela escola para uma criança com deficiência, nem que para ela o melhor é uma escola especial. Do mesmo modo, um diretor e/ou reitor de uma IES não pode dizer que sua instituição não tem acessibilidade porque não tem aluno com deficiência matriculado. Tampouco, o discurso de um professor, de qualquer área do conhecimento, pode ser tomado pela negação de saber ensinar uma pessoa com deficiência, nem que é muito velho para aprender.

Contudo, apesar de não caber mais no discurso do diretor, do reitor e do professor ser excludente e preconceituoso, devemos lembrar que o nosso dizer é assujeitado, pois algo fala antes em outro lugar. Temos aprendido a reproduzir o discurso, ainda hegemônico, de que pessoas com deficiência são incapazes e devem permanecer à margem da sociedade. A discursividade caracteriza-se pelo fato de que os sujeitos, em suas posições, e os sentidos constituem-se pela sua inserção em diferentes formações discursivas. Estas se definem como aquilo que o sujeito pode e deve dizer numa situação dada em uma conjuntura dada, e refletem, no discurso, as formações ideológicas (FREIRE, 2014; ORLANDI, 2012).

Dessa forma, todo o processo de exclusão vivido pelas pessoas com deficiência, até meados do século XX, legitimado pelo paradigma médico da deficiência, ainda está presente no imaginário social. Além disso, ele se mantém na arquitetura das nossas cidades, nos transportes públicos, nos prédios, públicos e privados, ocupados pelas IES, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos

de graduação, no cronograma de aula do professor, na postura dos alunos, professores e funcionários sem deficiência nas IES, no preconceito na hora da contratação da pessoa com deficiência para um emprego, entre outros.

Como dissemos na introdução, reconhecemos que, ainda, existem entraves para que a política de educação especial, na perspectiva inclusiva, efetive-se e um deles é garantir que os índices qualitativos sejam tão significativos quanto os quantitativos. Universalizar o acesso à educação superior é importante. Contudo, universalizar o direito à educação sem mudar o sistema de ensino leva a formas contemporâneas de exclusão e segregação. Assim, entendemos que, para que a inclusão das pessoas com deficiência na educação superior se efetive, temos que pensá-la pelo viés da acessibilidade e da equidade e não apenas no acesso por meio da matrícula. Assim, nossa expectativa com esse trabalho foi de poder contribuir para este entendimento.

A partir de nossos objetivos, tentaremos apontar o que foi possível avançar nessa pesquisa e então fazer alguns apontamentos. Observamos que, para as pessoas do estudo, o conceito de educação inclusiva vai ao encontro do proposto pelas normativas jurídicas brasileiras. Elas compreendem a inclusão como um processo amplo que envolve várias pessoas e, por isso, deve ser construída junto, de forma democrática e solidária e, também, deve oferecer acessibilidades em todas as suas dimensões.

Identificamos um perfil de aluno questionador, politizado, crítico, conhecedor de seus direitos e das leis. Foi possível observar que são resilientes, pois — apesar das barreiras encontradas desde a educação básica — mostraram-se firmes em seu propósito de se formar e ter um futuro melhor. São pessoas solidárias que reconhecem no outro a diferença e que entendem que a inclusão é um problema coletivo.

Em relação às IES em que estudam/estudaram e o impacto das políticas de inclusão, observamos que aconteceram mudanças nos últimos anos que, possivelmente, tenham sido motivadas pelas políticas e pela chegada dos alunos com deficiências nas IES. Contudo, observamos que muitas ainda oferecem “soluções pragmáticas”, ou seja, uma pseudoacessibilidade, fazendo com que a realidade seja completamente distinta das propostas de inclusão.

É importante que as IES desenvolvam uma cultura inclusiva, acessível e equitativa para além da sala de aula. O olhar equitativo e não igualitário é o que garante a acessibilidade e a inclusão, “tem que ter” acessibilidade em todas as suas

dimensões. Para o desenvolvimento dessa cultura inclusiva, apontamos que o papel do NAI deve ser fortalecido. Assim, inferimos que há uma necessidade de o MEC estabelecer uma política mais efetiva e diretiva e, principalmente, mais clara para as IES privadas do que se espera desses serviços em relação ao oferecimento da educação especial no ensino superior.

Na conclusão das três etapas do estudo de painel, fomos repetitivos, pois, em todas elas, identificamos que muitas barreiras ainda se fazem presentes nas IES. Reiteramos, incessantemente, que elas devem cumprir a legislação vigente no país, oferecendo acessibilidade em todas as suas dimensões e eliminando as barreiras. Ademais, cabe ao INEP, principalmente, verificar por meio das avaliações *in loco* se as IES estão cumprindo o seu papel. Não conseguimos avançar na discussão da inclusão se o mínimo, o que inicia a remoção de barreiras, não for atingido.

Para além da rampa, é necessário que todas as DCN's, de todos os cursos de graduação, evoluam para as questões relativas aos direitos humanos, ao reconhecimento da diferença e ao combate ao preconceito. Novamente reiteramos que, para isso, basta cumprir o que rege a lei.

Quanto às minhas inquietações e angústias e às respostas que vim buscar com a pesquisa sobre “o que fazer” e, principalmente, “como fazer” para atender aos alunos com deficiência matriculados na IES, trago abaixo o trecho de um poema que escrevi a duas mãos em uma das aulas do doutorado:

A favor da diversidade, discurso.  
 O que se evidencia é a eterna distinção binária:  
 Mulher, homem; negro, branco; rico, pobre;  
 Deficiente, não deficiente; normal, anormal.  
 Pela igualdade, discurso.  
 A antiga moralidade hierarquizada descobre novas formas de perpetuar-se.  
 De uma sociedade em que os cidadãos tenham os mesmos direitos, estamos longe.  
 Estamos longe.  
 (ainda) Está sendo construída?

Contudo, por mais utópico que seja e sem a pretensão de esgotar o assunto, terminamos essa reflexão com a constatação de Enriquez (2001): “Saber que perseguimos um fim impossível nos chama, simplesmente, para um pouco de modéstia, de humor e de ironia, em relação a nós mesmos e as nossas possibilidades de influência” (p. 43). É com um misto de modéstia e sonho que acreditamos ser possível que o sistema educativo realmente efetive a educação especial na

perspectiva inclusiva; que reconheça a diferença como uma qualidade do humano e que seja capaz de acolher, não apenas as pessoas com deficiência, mas a todas as pessoas.

## 7 REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 4ed. Porto Alegre: ArtMed, 2014.

ALMEIDA, J. G. de A. **A individualização do sujeito: deslocamentos na articulação das pessoas com deficiência a partir da educação superior**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Minas Gerais, 2016.

ALBUQUERQUE, E. M. de. **Avaliação da técnica de amostragem “Respondent-driven Sampling” na estimação de prevalências de Doenças Transmissíveis em populações organizadas em redes complexas**. 2009. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Ministério da Saúde – Fiocruz, Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca – ENSP; Rio de Janeiro, 2009.

AMARANTE, P. A (clínica) e a Reforma Psiquiátrica. *In*: AMARANTE, Paulo (org). **Archivos de Saúde Mental e Atenção Psicossocial**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2003. v. 1, p. 45-65.

AVELINO, W. F.; MENDES, J. G. A realidade da educação brasileira a partir da covid-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 56–62, 2020. DOI: 10.5281/zenodo.3759679. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/137>.

AZEVEDO, M. C. A. de. **Políticas de acesso para discentes com deficiência visual no ensino superior: um estudo de caso**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

BERSCH, R. Introdução à tecnologia assistiva. **TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**. Porto Alegre, p. 1-20, 2017. Disponível em: [https://www.assistiva.com.br/Introducao\\_Tecnologia\\_Assistiva.pdf](https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf). Acesso em: 17/06/2023.

BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisas de Survey**; tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.853/89**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a

atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF: DOU de 25.10.1989. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm). Acesso em: 02/05/2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069/90**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: DOU 16.7.1990 e retificado em 27.9.1990a. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 02/05/2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos**. - Brasília: MEC, 1993. Disponível em:  
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 20/05/2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria 1.793/1994**. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>. Acesso em: 05/05/2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: D.O.U. de 23.12.1996. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 05/05/2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.298/1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: DOU de 21.12.1999. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em: 05/05/2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Aviso circular nº 277/MEC/GM**, de 08 de maio de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>. Acesso em: 05/05/2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: D.O.U. de 10.01.2001a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 05/05/2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF: D.O.U. 9.10.2001b. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/D3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm). Acesso em: 05/05/2020.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP, de 18 de fevereiro de 2002a. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 17/06/2023.

\_\_\_\_\_. **Lei n.10.436**, de 24 de abril de 2002b. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: DOU de 25.4.2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 05/05/2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria n.2.678**, de 24 de setembro de 2002c. Aprova o projeto da Grafia Braille para a língua portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002>. Acesso em: 05/05/2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria n° 3.284**, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, DF: DOU N° 219, 11/11/2003, SEÇÃO 1, P. 12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 05/05/2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto n° 5.296/2004**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: DOU de 3.12.2004a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em: 05/05/2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF: DOU de 15.4.2004b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm). Acesso em: 05/05/2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.5.626**, de 22 de dezembro de 2005a. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: DOU de 23.12.2005a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 05/05/2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.096**, de 13 de janeiro de 2005 (lei que institui o Programa Universidade para Todos – Prouni). Brasília, DF, 2005b.

\_\_\_\_\_. **Decreto n° 5.773**, de 9 de maio de 2006a. 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. Brasília, DF: D.O.U. de 10.5.2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>. Acesso em: 05/05/2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Sala de Recursos Multifuncionais: Espaço para Atendimento Educacional Especializado**. Brasília, 2006b.

\_\_\_\_\_. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Secretaria Especial de Direitos Humanos, Brasília, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.552, de 19 de novembro de 2007b**. Altera a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - Fies. Disponível em:  
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2007/lei-11552-19-novembro-2007-563383-normaatuizada-pl.pdf>. Acesso em: 12/01/2021.

\_\_\_\_\_. BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE** - Comitê de Ajudas Técnicas, 2007. Disponível em:  
<[http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/comite\\_at.asp](http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/comite_at.asp)>. Acesso em: 17/06/2023.

\_\_\_\_\_. **Decreto Legislativo n. 186**, de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das PcD e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: DOU de 10.7.2008. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm). Acesso em: 06/05/2020.

\_\_\_\_\_. MEC/SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: 2008a. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 05/10/2019.

\_\_\_\_\_. **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. Brasília, DF: DOU de 18.9.2008b. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm). Acesso em: 05/05/2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009a. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das PcD e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]. Recuperado: 17 ago. 2018. Disponível:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20072010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 17/06/2023.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 2 de outubro de 2009b. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em:  
[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_rceb00409.pdf?query=Resolu%5Cu00e7%5Cu00e3o](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rceb00409.pdf?query=Resolu%5Cu00e7%5Cu00e3o). Acesso em: 17/06/2023.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.202**, de 14 de janeiro de 2010 (que altera do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – Fies, definido na Lei 10.260, de 12 de julho de 2001). Brasília, DF, 2010.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: DOU de 18.11.2011 e republicado em 18.11.2011a - Edição extra. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 10/03/2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.612**, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília, DF: DOU 18.11.2011b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm). Acesso em: 10/03/2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012a. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial [da República Federativa do Brasil. Recuperado: 17 ago. 2018. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 17/06/2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos. **Parecer CNE/CP: 8/2012b**. Brasília, DF: DOU de 30/05/2022, seção 1, pág. 33. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECPN82012.pdf?query=resolu](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN82012.pdf?query=resolu). Acesso em: 17/06/2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão / Secretaria de Educação Superior. **Documento orientador**: Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior. Brasília, DF: [s.n.], 2013a. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/sesu/pdf/documento\\_orientador\\_programa\\_incluir.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/sesu/pdf/documento_orientador_programa_incluir.pdf). Acesso em: 17/06/2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.129**, 17 de novembro de 2013. Cria o Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento. Brasília, DF: DOU: 21 de novembro de 2013b. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/portaria-MEC-n-1129-de-17-11-2013.pdf>. Acesso em: 05/05/2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**. Brasília, DF. 2013. 52p. Disponível em: < <https://www.ampesc.org.br/arquivos/download/1382550379.pdf>>. Acesso em: 27/07/2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Portaria nº 10.655-GAB/ANP/DGP/PF**, de 29 de julho de 2019. Institui a Comissão Própria de Avaliação - CPA da Academia Nacional de Polícia - ANP e aprova o seu Regimento Interno. Brasília, DF. 2019. 7p. Disponível em: < <https://www.gov.br/pf/pt->

[br/assuntos/academia-nacional-de-policia-anp/cpa/portaria-de-instituicao-da-cpa/portaria\\_106552019\\_recriacao\\_da\\_cpa.pdf/view](https://www.camara.gov.br/assuntos/academia-nacional-de-policia-anp/cpa/portaria-de-instituicao-da-cpa/portaria_106552019_recriacao_da_cpa.pdf/view)>. Acesso em: 27/07/2023.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: DOU 26/6/2014, Página 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 05/05/2020

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015a. 404p. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano\\_nacional\\_de\\_educacao/plano\\_nacional\\_de\\_educacao\\_pne\\_2014\\_2024\\_linha\\_de\\_base.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf). Acesso em: 20/01/2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015b. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]. Recuperado: 17 ago. 2018. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. INEP. **Documento Orientador das Comissões de Avaliação In Loco para instituições de educação superior com enfoque em acessibilidade**, Brasília, 2016a. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_institucional/documentos\\_orientadores/2016/documento\\_orientador\\_em\\_acessibilidade\\_avaliacao\\_institucional.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/documentos_orientadores/2016/documento_orientador_em_acessibilidade_avaliacao_institucional.pdf). Acesso em: 15/06/2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.409**, de 28 de dezembro de 2016b. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoa com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: DOU Seção 1 - 29/12/2016, Página 3. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149-publicacaooriginal-151756-pl.html>. Acesso em: 05/05/2020.

\_\_\_\_\_. **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. Brasília, DF: DOU de 18.12.2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/D9235.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9235.htm). Acesso em: 05/05/2020.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 1.117**, de 1º 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. Brasília, DF: DOU 05/11/2018 | Edição: 212 | Seção: 1 | Página: 26. Disponível em: [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/48448738/do1-2018-11-05-portaria-n-1-117-de-1-de-novembro-de-2018-48448535](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/48448738/do1-2018-11-05-portaria-n-1-117-de-1-de-novembro-de-2018-48448535). Acesso em: 19/05/2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas. Coordenação Geral de Saúde das Pessoa com Deficiência, 2019a.

**Censo Demográfico de 2020 e o mapeamento das pessoas com deficiência.**

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cpd/arquivos/cinthia-ministerio-da-saude>. Acesso em: 12/01/2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 9.465**, de 2 de janeiro de 2019b. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Brasília, DF: DOU 02/01/2019 | Edição: 1-B | Seção: 1 - Extra | Página: 6. Disponível em: [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286). Acesso em: 10/05/2020.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020a. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. DOU de 18/03/2020. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm). Acesso em: 15/06/2021.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 345**, altera a portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020b. DOU de 19/06/2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020-248881422?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fquest%2Fsearch%3FqSearch%3DPortaria%2520345%2520de%252019%2520de%2520mar%25C3%25A7o%2520de%25202020>. Acesso em: 15/06/2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº10.502**, de 30 de setembro de 2020c. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. DOU: Publicado em: 01/10/2020 | Edição: 189 | Seção: 1 | Página: 6.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP Nº 16/2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília, DF. Aprovado em: 09/10/2020d. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=165251-pcp016-20&category\\_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=165251-pcp016-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15/05/2022.

\_\_\_\_\_. **Decreto 14.197**, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. DOU de 4.8.2021. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm). Acesso em: 18/06/2023.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 11.370**, de 1º de janeiro de 2023. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. DOU de 2.1.2023. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2011.370%2C](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2011.370%2C)

[%20DE%201%C2%BA,Aprendizado%20ao%20Longo%20da%20Vida..](#) Acesso em: 18/06/2023.

BARRETO, M. A. O. C.; BARRETO, F. O. C. **Educação inclusiva**. 1ª ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2014. *E-book*. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536510231/>. Acesso em: 18 jun. 2023.

BIRMAN, J. A cidadania tresloucada: notas introdutórias sobre a cidadania dos doentes mentais. In.: BEZERRA JR, B.; AMARANTE, P. (org). **Psiquiatria sem hospício: contribuições ao estudo da reforma psiquiátrica**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992.

\_\_\_\_\_. Insuficientes, um esforço a mais para sermos irmãos!. In.: KEHL, Maria Rita. (org). **Função Fraterna**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000.

CARMO, A. A. História, inclusão e diversidade humana. In.: FERREIRA, E. L. (org). **Esporte e Atividades Físicas Inclusivas**. Niterói: Intertexto, 2014.

CARVALHO, A. S.; SANTOS, B. G.; BRAGA, M. P. A mobilidade humana como prática coletiva. In.: MORAES, M (org). **Deficiência em questão [recurso eletrônico]: para uma crise da normalidade**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2017.

CASTRO, S. F. DE. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. 2011. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2011.

COHEN, J. A power primer. **Psychological Bulletin**, v. 112, n.1, 155-159, 1992.

COSTA, B. R. L. Bola de Neve Virtual: O Uso das Redes Sociais Virtuais no Processo de Coleta de Dados de uma Pesquisa Científica. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**, [S. l.], v. 7, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rigs/article/view/24649>. Acesso em: 20 jul. 2023.

COURTINE, J-J. O corpo anormal: história e antropologia culturais da deformidade. In: COURTINE, J-J. (Org.). **História do corpo: as mutações no olhar: o século XX**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. vol. 3.

\_\_\_\_\_, J-J. **Decifrar o corpo: pensar com Foucault**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Limitada, 2013.

COUTINHO, M. M. A. **A inclusão da pessoa com deficiência visual na educação superior e a construção de suas identidades**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2011.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). **Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho**. Nota Técnica, nº 46, 20 de novembro de 2020. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/notatecnica/2022/notaTec268PCD.html>. Acesso em: 14/03/2023.

DI MARCO, V. **Capacitismo**. Editora Letramento. Edição do Kindle, 2020.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. Editora e Livraria Brasiliense. Edição do Kindle, 2017.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. Deficiência, direitos humanos e justiça. Sur, **Rev. int. direitos human**, São Paulo, v. 6, n. 11, dec. 2009.

DELOU, C. M. C. **Ano da Educação no Sistema Conselhos de Psicologia**. Disponível em: <http://www.crprj.org.br/publicacoes/cartilhas/ano-educacao.pdf>. Acesso em: 20/12/2019.

DESVIAT, M. **A reforma psiquiátrica**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008.

DUARTE, C.; COHEN, R. Afeto e Lugar: A Construção de uma Experiência Afetiva por Pessoas com Dificuldade de Locomoção. In: **Anais do Seminário Acessibilidade no Cotidiano**. Rio de Janeiro, 2004, p.1-8.

DURHAM, E. **O ensino superior no Brasil: público e privado**. São Paulo: Nupes (Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo) - USP, 2003. (Documento de Trabalho, n. 3/03). Disponível em: <<https://sites.usp.br/nupps/wp-content/uploads/sites/762/2020/12/dt0303.pdf>>.

ENRIQUEZ, E. O homem do século XXI: sujeito autônomo ou indivíduo descartável. **RAE Eletrônica**, v. 5, n. 1, Art. 10, jan./jun. 2006.

\_\_\_\_\_. O papel do sujeito humano na dinâmica social. In.: LÉVY, A. et al. **Psicossociologia: análise social e intervenção**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ENRIQUEZ, E; CARRETEIRO, T. C. Reconhecimento e Resistências nas Sociedades Contemporâneas. In.: AZEVEDO, C. da S.; SÁ, M. de C. **Subjetividade, Gestão e Cuidado em Saúde: abordagens da psicossociologia**. Rio de Janeiro, Editora FIOCRUZ, 2013.

FERREIRA, E. L. **Corpo-movimento-deficiência**: as formas dos discursos da/na dança em cadeira de rodas e seus processos de significação. 2003. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

FERREIRA, L. Q. A. **Trajetórias de inclusão no Ensino Superior: uma análise na perspectiva de um grupo de jovens universitários com deficiência**. 2018. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) – Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, 2018.

FIGUEIRA, E. O que é Educação Inclusiva. 1ª ed. *eBook* Editora Brasiliense: Coleção Primeiros Passos, São Paulo, 2017.

FOUCAULT, M. **Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)**. 5ª tiragem. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

\_\_\_\_\_. **Doença mental e psicologia**. 6 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

\_\_\_\_\_. **O nascimento da clínica.** Rio de Janeiro, Forense – Universitária, 1977.

FÁVERO, E. A. G. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial? In.: MANTOAN, M T. E.(org). **O Desafio das diferenças nas escolas.** 5ª ed. Petrópolis, Editora Vozes, 2016.

FÁVERO, Maria L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FARO, André; BAHIANO, Milena de Andrade; NAKANO, Tatiana de Cassia; REIS, Catiele; SILVA, Brenda Fernanda Pereira da; VITTI, Laís Santos. COVID-19 e saúde mental: a emergência do cuidado. **Estudos de Psicologia.** v. 37, Campinas, 2020.

FERRAZ, R. **RAIS 2018 – Profissionais com deficiência seguem à margem no acesso ao trabalho.** Disponível em: <https://www.camarainclusao.com.br/sem-categoria/rais-2018-profissionais-com-deficiencia-seguem-a-margem-no-acesso-ao-trabalho/#:~:text=Pessoas%20com%20defici%C3%Aancia%20f%C3%ADsica%20es,t%C3%A3o,%2C%20com%201%2C9%25..> Acesso em: 13/04/2022.

FRANCELLINO, S. M. R. L. Migração pendular de estudantes universitários na região de Aquidauana - Mato Grosso do Sul- Brasil. **TraHs**, nº 6, 2020. Disponível em: <https://www.unilim.fr/trahs/2395>. Acesso em: 14/01/2021.

FREIRE, S. Análise de discurso. Procedimentos metodológicos. Instituto Census. Editor: Mauro Roberto Freire de Souza. Edição do Kindle, 2018.

FERREIRA, E. L., MORELLO, Rosângela, OLIVEIRA, T. M. S. Inclusão no Ensino Superior e o papel dos núcleos de acessibilidade. In.: FERREIRA, E. L. (org). **Teoria e Métodos do Processo de Inclusão Educacional:** visibilidade, materialidade, fragmentos e multiplicidade. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2021.

GARCIA, V. G. **Pessoas com deficiência e o mercado de trabalho: histórico e contexto contemporâneo.** 2010. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Econômico) – Instituto de Economia, Unicamp, Campinas 2010.

GLAT, R; BLANCO L. de M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. IN.: GLAT, R. (org). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

GLAT, R; FERNANDES, E.M. Da Educação Segregadora à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão:** MEC/SEESP, v. 1, nº 1, pp.35-39, 2005.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant.** Ed. 29, 2004. Disponível em: <http://www.ibr.gov.br/?catid=4&itemid=409>. Acesso em: 16. Setembro. 2017.

GOMES, M. F. C.; LIMA, P. A. L. Inclusão e exclusão: a dupla face da modernidade. In: **Seminário Internacional Sociedade Inclusiva**, 4., 2006, Belo Horizonte. Anais Belo Horizonte: 2006. p. 16.

GUIMARÃES, Marcelo Pinto. Desenho universal é design universal: Conceito ainda a ser seguido pela NBR 9050 e pelo Decreto-Lei da Acessibilidade. *Arquitextos*, São Paulo, ano 08, n. 096.03, **Vitruvius**, maio 2008.

<<https://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/08.096/141>>. Acesso em: 09/01/2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional de Saúde: 2019: informações sobre domicílios, acesso e utilização dos serviços de saúde**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101748.pdf>. Acesso em: 15/03/2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2015**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 05/05/2020.

\_\_\_\_\_. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 12/12/2020.

\_\_\_\_\_. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2020**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 01/03/2022.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2021**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>>. Acesso em: 17/06/2023.

\_\_\_\_\_. Resultados Enade 2022, Conceito Enade e IDD 2019. Brasília, 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade/questionario-do-estudante>. Acesso em: 27/07/2023.

\_\_\_\_\_. **Censo da educação básica 2020: resumo técnico** [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021. 70 p.: il. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf). Acesso em: 08/07/2023

INSTITUTO RODRIGO MENDES. Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da covid-19: Um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais. Disponível em: <https://fundacaogrupovw.org.br/wp-content/uploads/2020/07/protocolos-educacao-inclusiva-durante-pandemia.pdf>. Acesso em: 15/05/2022.

\_\_\_\_\_. Educação Inclusiva: recomendações de políticas de educação inclusiva para governos estaduais e federal. Disponível em: [https://institutorodrigomendes.org.br/wp-content/uploads/2022/08/Educacao-Inclusiva\\_Ed.Ja2022.pdf](https://institutorodrigomendes.org.br/wp-content/uploads/2022/08/Educacao-Inclusiva_Ed.Ja2022.pdf). Acesso em: 17/06/2023.

HEUSER, E. M. D. No rastro da filosofia da diferença. In.: Skliar, C. **Derrida & a Educação**. 1 ed. 1 reimp – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

JÚNIOR, T. B. N. Construindo a inclusão: um percurso histórico da relação da sociedade com a questão da deficiência. **Revista Síndromes**. Ano 1, n. 2, 2011.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. (Comp.). **História do Movimento Político das PcD no Brasil**. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p.

LEITE, F. P. A. et. al. **Comentários ao Estatuto da Pessoa com Deficiência**. São Paulo: Saraiva, 2016.

LEONARDO, N. S. T. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas públicas. **Revista semestral da associação brasileira de psicologia escolar**. Jul/dez., v. 12, n.2, 2008.

LORETO, L. C. **Capacitismo: O Que É Isso?**. Edição do Kindle, 2021.

LUCCHIARI, D. H. P. S. **A escolha profissional: do jovem ao adulto**. São Paulo: Summus, 2002.

MACIEL JR, P. de A. **A história de vida como estratégia metodológica na pesquisa em Psicologia**. 1ª ed. São Paulo: Edição do autor, 2018. 79p.; 14,8x21cm (ebook).

MAIOR, I. M. M. L. O movimento político das PcD: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inc.Soc.**, Brasília, DF, v.10 n.2, p.28-36, jan./jun. 2017.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **R. CEJ**, Brasília, n. 26, p. 36-44, jul./set. 2004.

\_\_\_\_\_. Diferenciar para incluir: um dos princípios da inclusão. **Revista Síndromes**. Set/out., Ano 1, n. 3, 2011.

\_\_\_\_\_. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In.: MANTOAN, M. T. E. (org). **O desafio das diferenças na escola**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MARQUES, L. P. Diversidade, formação de professores e práticas pedagógica. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 13, n. 1, p. 175-184, mar./ago. 2008.

\_\_\_\_\_. Cotidiano escolar e diferenças. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 17, n.1, p. 101-117, mar./jun. 2012.

MARTINS, B. S. Deficiência e a biomedicina: o corpo e as lutas pelo sentido. In.: MORAES, M et. al (org). **Deficiência em questão: para uma crise da normalidade**. Rio de Janeiro, NAU Editora, Edição Kindle, 2012.

MARTINS, L. M. da S. M. **Inclusão do estudante com deficiência no Ensino Superior e a formação continuada do docente universitário**. 2019. Tese

(Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

MARTINS, B. L. Ensino remoto de emergência no período da pandemia: o uso da tecnologia e inovação nas instituições de Ensino Superior. **Research, Society and Development**, [s.l.], v. 11, n. 3, p. 1-10, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i3.26210>.

MEDEIROS, M; DINIZ, D. **A nova maneira de se entender a deficiência e o envelhecimento**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Brasília, 2004.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. **Revista brasileira de educação**. Set/dez., v.11, n.33, 2006.

MICAS, L; GARCEZ, L; CONCEIÇÃO, L. H. P. IBGE constata 6,7% de pessoas com deficiência no Brasil com nova margem de corte. **Diversa educação inclusiva na prática**. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/ibge-constata-67-de-pessoas-com-deficiencia-no-brasil/>. Acesso em: 04/01/2021.

MORAES, L. **A educação especial no contexto do Plano Nacional de Educação /** Louise Moraes. – Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. 42 p.: il. – (PNE em Movimento; ISSN 2448-4288; 6) doi: 10.24109/24484296.seriepne.2017.6. Acesso em: 07/01/2021.

MORGADO, L. A. S. **Trajetórias acadêmicas de PcD no ensino superior brasileiro**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos, 2017.

NEVES, C. E. B.; MARTINS, C. B. Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente. In: DWYER, T. et al. (Org.) **Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira**. Brasília/Pequim: Ipea/SSAP, 2016. p.95-124. Disponível em: <<https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/9061>>.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Comentário Geral nº 4 do Comitê de Monitoramento dos Direitos das Pessoas com Deficiência sobre o direito à educação inclusiva**. 2016. Disponível em: [tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/GC/4&Lang=en](http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/GC/4&Lang=en). Acesso em: 18/06/2023.

ORLANDI, E. P. Vão Surgindo Sentidos. In.: ORLANDI, E. P. (org) **Discurso Fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

\_\_\_\_\_. **A leitura e seus leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1998.

\_\_\_\_\_. Do sujeito na história e no simbólico. In.: **Escritos: contextos epistemológicos da análise de discurso**. Campinas: v. 01, n.04, p.17-26, 1999.

\_\_\_\_\_. **Discurso e texto: Formulação e circulação dos sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Discurso em Análise: sujeito, sentido, ideologia.** 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

\_\_\_\_\_. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos.** 12ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

ORRÚ, C. M. dos S. F. O discurso da inclusão: o direito à diferença. In.: UYENCO, E. Y; CAVALLARI, J. S; MASCIA, M. A. A. **Mal-estar na inclusão:** como (não) se faz. 1 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

PAPALIA; D; OLDS, S. W; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano.** 12.ª edição. McGraw-Hill. AMGH Editora Ltda, 2013.

PAPADOPOULOS, C. R. **A trajetória acadêmica de estudantes universitários diagnosticados com TDAH à luz da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.** 2018. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2018.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento.** 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

RAWLS, J. Uma teoria da justiça. 2ª ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2002.

REZENDE, H. Política de saúde mental no Brasil: uma visão histórica. In.: TUNDIS, S. & COSTA, N. (org.). **Cidadania e loucura políticas de saúde mental no Brasil.** 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2000, pp.15-74.

RICARDO, D. C. **Boas Práticas de acessibilidade na educação superior:** tecnologia assistida e desenho universal. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

RISTOFF, D. Os desafios da avaliação em contexto de expansão e inclusão. **Espaço Pedagógico**, v. 26, n. 1, Passo Fundo, p. 9-32, jan./abr. 2019 | Disponível em [www.upf.br/seer/index.php/rep](http://www.upf.br/seer/index.php/rep). Acesso em: 24/11/2020.

SAMPAIO, C. **BdF Explica: Quais as consequências do decreto de Bolsonaro sobre educação especial?** Brasil de Fato, 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/10/18/bdf-explica-quais-as-consequencias-do-decreto-de-bolsonaro-sobre-educacao-especial>. Acesso em: 29/11/2020.

SANTOS, A. C. N. **Acessibilidade da pessoa com deficiência física: o caso da Universidade Federal de Sergipe Cidade Universitária Professor José Aloísio de Campos.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012.

SANTOS, M. do S. M. dos. **Socialização organizacional de pessoas com deficiência em uma instituição federal de ensino superior.** 2018. Dissertação (Mestrado Profissional) - Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

SANTOS, I. S. **Processos de resiliência em universitários com deficiência**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2018.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional**. São Paulo: Hucitec, 1994.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 5 a. edição Pessoa, Rio de Janeiro, WVA, 2003.

\_\_\_\_\_. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

\_\_\_\_\_. Deficiência Psicossocial: a nova categoria de deficiência. **JusBrasil**. 2010. Disponível em: <https://oab-rj.jusbrasil.com.br/noticias/2748813/artigo-deficiencia-psicossocial-romeu-kazumi-sasaki/amp>. Acesso em: 14/01/2021.

\_\_\_\_\_. Educação inclusiva: princípios, parâmetros, premissas e procedimentos. In.: FERREIRA E. L. (org). **Esportes e atividades físicas inclusivas**. Niterói: Intertexto, 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Memorial da Inclusão. 30 anos do AIPD: ano internacional das pessoas deficientes 1981-2011**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2011.

SHAUGHNESSY, J. J; ZECHMEISTER, E. B; ZECHMEISTER, J. S. **Metodologia de Pesquisa em Psicologia**. São Paulo, AMGH Editora Ltda., 2012.

SILVA, L. C. A educação superior e o discurso da inclusão: conceitos, utopias, lutas sociais e realidade. In.: Silva, L. C; DECHICHI, C; SOUZA, V. A. de. **Inclusão educacional, do discurso à realidade: construções e potencialidade nos diferentes contextos educacionais**. Uberlândia: EDUFU, 2012.

SILVA, O. M. **A Epopeia Ignorada: A pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo, CEDAS, 1987.

SILVA FILHO, J. F. A medicina, a psiquiatria e a doença mental. In.: TUNDIS, S. & COSTA, N. (org.). **Cidadania e loucura políticas de saúde mental no Brasil**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2000, pp.75-102.

SOARES, D. H. P.. **A escolha profissional do jovem adulto**. São Paulo: Summus, 2002.

SPINDOLA, T.; SANTOS, R. da S. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora?). **Rev. Esc. Enferm. USP**, v.37, n.2, p. 119-26, 2003.

TAVARES, M; GOMES, S; FRATELLI, P. Ensino remoto emergencial (ERE) na educação superior: aprendizagens desterritorializadas. **Revista Lusófona de Educação**, v. 53, n.53, p. 139-157, 2021. doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle53.08.

VELTRONE, A. A. **Inclusão Escolar do Aluno com Deficiência Intelectual no Estado de São Paulo: Identificação e Caracterização**. 2011. Tese (Doutorado em

Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2011.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Revista Temáticas**, Campinas, v. 22, n.44, p. 203-220, ago/dez. 2014. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/tematicas/article/view/2144> Acesso em: 20/01/2020.

ZENHA, L. Redes sociais online: o que são as redes sociais e como se organizam? **Caderno de Educação**, [s.l.], v. 1, ano 20 - n. 49, p. 19 a 42, 2017/2018.

## APÊNDICE

### APÊNDICE 1 – TABELAS ESTATÍSTICAS 1ª FASE ESTUDO DE PAINEL

#### Frequency Table

		Sexo			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Feminino	126	64,6	64,6	64,6
	Masculino	69	35,4	35,4	100,0
	Total	195	100,0	100,0	

		Idade			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	18,0	1	,5	,5	,5
	19,0	5	2,6	2,6	3,1
	20,0	5	2,6	2,6	5,6
	21,0	7	3,6	3,6	9,2
	22,0	14	7,2	7,2	16,4
	23,0	15	7,7	7,7	24,1
	24,0	12	6,2	6,2	30,3
	25,0	12	6,2	6,2	36,4
	26,0	9	4,6	4,6	41,0
	27,0	7	3,6	3,6	44,6
	28,0	13	6,7	6,7	51,3
	29,0	9	4,6	4,6	55,9
	30,0	10	5,1	5,1	61,0
	31,0	10	5,1	5,1	66,2
	32,0	10	5,1	5,1	71,3
	33,0	10	5,1	5,1	76,4
	34,0	5	2,6	2,6	79,0
	35,0	5	2,6	2,6	81,5
	36,0	4	2,1	2,1	83,6
	37,0	2	1,0	1,0	84,6
38,0	6	3,1	3,1	87,7	
39,0	1	,5	,5	88,2	
40,0	4	2,1	2,1	90,3	

41,0	1	,5	,5	90,8
42,0	3	1,5	1,5	92,3
43,0	3	1,5	1,5	93,8
44,0	1	,5	,5	94,4
47,0	2	1,0	1,0	95,4
49,0	1	,5	,5	95,9
51,0	1	,5	,5	96,4
52,0	1	,5	,5	96,9
54,0	2	1,0	1,0	97,9
55,0	1	,5	,5	98,5
56,0	1	,5	,5	99,0
61,0	1	,5	,5	99,5
69,0	1	,5	,5	100,0
Total	195	100,0	100,0	

**FaixaEtária**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 18 a 24 anos	59	30,3	30,3	30,3
Valid 25 a 33 anos	90	46,2	46,2	76,4
Valid 34 a 42 anos	31	15,9	15,9	92,3
Valid >=43 anos	15	7,7	7,7	100,0
Total	195	100,0	100,0	

**EtniaRaça**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Amarela	3	1,5	1,5	1,5
Valid Branca	110	56,4	56,4	57,9
Valid Indígena	1	,5	,5	58,5
Valid Parda	59	30,3	30,3	88,7
Valid Preta	22	11,3	11,3	100,0
Total	195	100,0	100,0	

**RendaFamiliar**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Até um salário mínimo (Até R\$ 1.045)	35	17,9	18,2	18,2
Valid De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 1.045 até R\$ 3.135)	69	35,4	35,9	54,2
Valid De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 3.135 até R\$ 6.270)	57	29,2	29,7	83,9
Valid Maior que 6 salários mínimos (>R\$ 6.270)	31	15,9	16,1	100,0
Total	192	98,5	100,0	
Missing 0	3	1,5		
Total	195	100,0		

		Região			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Centro-Oeste	11	5,6	5,8	5,8
	Nordeste	35	17,9	18,3	24,1
	Norte	6	3,1	3,1	27,2
	Sudeste	116	59,5	60,7	88,0
	Sul	23	11,8	12,0	100,0
	Total	191	97,9	100,0	
Missing	0	4	2,1		
Total		195	100,0		

**Deficiência\_Tipo**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Deficiência Auditiva	16	8,2	8,2
	Deficiência Física	121	62,1	70,3
	Deficiência Mental	14	7,2	77,4
	Deficiência Visual	44	22,6	100,0
	Total	195	100,0	100,0

**CEGUEIRAEBAXAVISÃO\_Dificuldadepermanentedeenxergar**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não, nenhuma dificuldade.	12	6,2	17,9
	Sim, alguma dificuldade	27	13,8	58,2
	Sim, grande dificuldade	21	10,8	89,6
	Sim, não consegue de modo algum	7	3,6	100,0
	Total	67	34,4	100,0
Missing	0	128	65,6	
Total		195	100,0	

**SURDEZEDEFICIÊNCIAAUDITIVA\_Dificuldadepermanentedeouvir**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não, nenhuma dificuldade	19	9,7	50,0
	Sim, alguma dificuldade	9	4,6	73,7
	Sim, grande dificuldade	6	3,1	89,5
	Sim, não consegue de modo algum	4	2,1	100,0
	Total	38	19,5	100,0
Missing	0	157	80,5	
Total		195	100,0	

**DEFICIÊNCIAFÍSICADEMEMBROSINFERIORES\_Dificuldadeparacaminh**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não, nenhuma dificuldade	19	9,7	15,0
	Sim, alguma dificuldade	32	16,4	40,2
	Sim, grande dificuldade	23	11,8	58,3
	Sim, não consegue de modo algum	53	27,2	100,0
	Total	127	65,1	100,0
Missing	0	68	34,9	
Total		195	100,0	

**DEFICIÊNCIAMENTALINTELLECTUAL\_Permanentequelimiteassuasati**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não	20	10,3	71,4
	Sim	8	4,1	28,6
	Total	28	14,4	100,0
Missing	0	167	85,6	

Total	195	100,0	
-------	-----	-------	--

**Deficiência Causa**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Adquirida	80	41,0	41,0
	Congênita	115	59,0	100,0
	Total	195	100,0	

**Tipo Escola**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Estadual	83	42,6	42,6
	Federal	4	2,1	44,6
	Municipal	24	12,3	56,9
	Privada	84	43,1	100,0
	Total	195	100,0	

**EstudouemEscola**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulati ve Percent
Valid	APAE e escola municipal e estadual	1	,5	,5
	Até ensino médio privada Faculdade pública	1	,5	1,0
	Ensino normal, adquirir após o ensino médio	1	,5	1,5
	Ensino público	1	,5	2,1
	ensino regular	1	,5	2,6
	Ensino regular pois não possuía deficiência ainda.	1	,5	3,1
	Ensino Regular sem especificações	1	,5	3,6
	Escola com ensino regular, na época eu não tinha diagnóstico, então não tinha adaptação da inclusão.	1	,5	4,1
	escola com pessoas com deficiências e pessoas "normais"	1	,5	4,6
	Escola comum e com alunos sem deficiência. A inclusão ocorreu na base de muita insistência.	1	,5	5,1
	Escola de ensino regular	3	1,5	6,7
	ESCOLA DE ENSINO REGULAR	1	,5	7,2
	Escola de Ensino Regular (tive diagnóstico de autismo tardiamente)	1	,5	7,7
	Escola de Ensino Regular em Séries e Ciclos – Turmas/salas apenas com alunos com deficiência	12	6,2	13,8
	Escola de Ensino Regular Inclusiva	102	52,3	66,2
	Escola de ensino regular junto com pessoas sem deficiência	1	,5	66,7
	Escola de Ensino Regular Normal	1	,5	67,2
	escola de ensino regular, mas não era inclusiva	1	,5	67,7
	Escola de ensino regular, único aluno PCD.	1	,5	68,2
	Escola de Ensino Rehulæ	1	,5	68,7

Escola Especial -Apenas para turmas/alunos com deficiência	3	1,5	1,5	70,3
Escola especial/ escola regular inclusiva	1	,5	,5	70,8
Escola Estadual	1	,5	,5	71,3
Escola estadual normalmente	1	,5	,5	71,8
Escola municipal	1	,5	,5	72,3
Escola Municipal	1	,5	,5	72,8
Escola não inclusiva	1	,5	,5	73,3
escola normal	1	,5	,5	73,8
Escola normal	8	4,1	4,1	77,9
Escola Normal	3	1,5	1,5	79,5
Escola normal com pessoas normais	1	,5	,5	80,0
Escola normal sem auxílio nenhum	1	,5	,5	80,5
Escola particular tradicional	1	,5	,5	81,0
Escola privada e publica "convencionais"	1	,5	,5	81,5
Escola Pública	1	,5	,5	82,1
Escola pública normal.	1	,5	,5	82,6
escola regular	1	,5	,5	83,1
Escola regular	2	1,0	1,0	84,1
Escola Regular	3	1,5	1,5	85,6
Escola regular comum	1	,5	,5	86,2
Escola Regular comum, sem prof. de Apoio e sem sala de recurso, sem adaptação de conteúdo	1	,5	,5	86,7
Escola regular e não tive nenhum tipo de adaptação, ficava junto com os outros alunos	1	,5	,5	87,2
Escola regular normal	2	1,0	1,0	88,2
Escola regular que foi "obrigada" a se tornar inclusiva	1	,5	,5	88,7
Escola regular sem adaptação ou outras pessoas com deficiência	1	,5	,5	89,2
Escola regular sem ferramentas de inclusão	1	,5	,5	89,7
escola tradicional, sem adaptações	1	,5	,5	90,3
Escola Zero Inclusiva	1	,5	,5	90,8
Escolas estaduais"convencional"	1	,5	,5	91,3
Escolas tradicionais	2	1,0	1,0	92,3
Estudei em escola normal	1	,5	,5	92,8
Eu me tornei pessoa com deficiência no ensino superior.	1	,5	,5	93,3
Integral e com alunos sem deficiência	1	,5	,5	93,8
Na época em que estudei não tinha deficiência física	1	,5	,5	94,4
Não tinha deficiência física na época	1	,5	,5	94,9
Normal	1	,5	,5	95,4
Nunca estudei nenhuma dessas alternativas citadas	1	,5	,5	95,9
Privado	1	,5	,5	96,4
Pública	1	,5	,5	96,9
Publica e privada	1	,5	,5	97,4
Sala regular	1	,5	,5	97,9
Sala regular / turma de AEE	1	,5	,5	98,5
segundo grau escola pública, superior privada anhanguera	1	,5	,5	99,0
Terminei os estudos antes do acidente	1	,5	,5	99,5
Turma normal	1	,5	,5	100,0
Total	195	100,0	100,0	

## Ano conclusão EnsinoMédio

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1972	1	,5	,5	,5
1975	1	,5	,5	1,1
1983	1	,5	,5	1,6
1985	2	1,0	1,1	2,7
1986	1	,5	,5	3,2
1987	1	,5	,5	3,7
1991	1	,5	,5	4,3
1993	1	,5	,5	4,8
1994	1	,5	,5	5,3
1996	3	1,5	1,6	6,9
1997	1	,5	,5	7,4
1998	1	,5	,5	8,0
1999	3	1,5	1,6	9,6
2000	3	1,5	1,6	11,2
2001	5	2,6	2,7	13,8
2002	1	,5	,5	14,4
2003	4	2,1	2,1	16,5
2004	4	2,1	2,1	18,6
2005	4	2,1	2,1	20,7
2006	10	5,1	5,3	26,1
2007	11	5,6	5,9	31,9
2008	9	4,6	4,8	36,7
2009	14	7,2	7,4	44,1
2010	12	6,2	6,4	50,5
2011	8	4,1	4,3	54,8
2012	9	4,6	4,8	59,6
2013	10	5,1	5,3	64,9
2014	23	11,8	12,2	77,1
2015	14	7,2	7,4	84,6
2016	13	6,7	6,9	91,5
2017	9	4,6	4,8	96,3
2018	3	1,5	1,6	97,9
2019	4	2,1	2,1	100,0
Total	188	96,4	100,0	
Missing System	7	3,6		
Total	195	100,0		

## Ano matricula EnsinoSuperior

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1975	1	,5	,5	,5
1980	1	,5	,5	1,0
1989	1	,5	,5	1,5
1992	1	,5	,5	2,1
1996	1	,5	,5	2,6
1998	3	1,5	1,5	4,1
2000	2	1,0	1,0	5,1
2001	3	1,5	1,5	6,7
2002	2	1,0	1,0	7,7
2003	4	2,1	2,1	9,7

2004	3	1,5	1,5	11,3
2005	2	1,0	1,0	12,3
2006	3	1,5	1,5	13,8
2007	4	2,1	2,1	15,9
2008	5	2,6	2,6	18,5
2009	4	2,1	2,1	20,5
2010	14	7,2	7,2	27,7
2011	9	4,6	4,6	32,3
2012	7	3,6	3,6	35,9
2013	11	5,6	5,6	41,5
2014	16	8,2	8,2	49,7
2015	18	9,2	9,2	59,0
2016	21	10,8	10,8	69,7
2017	12	6,2	6,2	75,9
2018	17	8,7	8,7	84,6
2019	16	8,2	8,2	92,8
2020	11	5,6	5,6	98,5
2021	3	1,5	1,5	100,0
Total	195	100,0	100,0	

**Grupo**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid <=2015	115	59,0	59,0	59,0
>2015	80	41,0	41,0	100,0
Total	195	100,0	100,0	

**TempoAtéIngresso**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
0	6	3,1	3,2	3,2
1	72	36,9	38,3	41,5
2	35	17,9	18,6	60,1
3	13	6,7	6,9	67,0
4	8	4,1	4,3	71,3
5	12	6,2	6,4	77,7
6	9	4,6	4,8	82,4
7	5	2,6	2,7	85,1
8	3	1,5	1,6	86,7
9	5	2,6	2,7	89,4
Valid 10	2	1,0	1,1	90,4
11	1	,5	,5	91,0
12	4	2,1	2,1	93,1
13	3	1,5	1,6	94,7
14	3	1,5	1,6	96,3
15	3	1,5	1,6	97,9
17	1	,5	,5	98,4
19	2	1,0	1,1	99,5
26	1	,5	,5	100,0
Total	188	96,4	100,0	
Missing System	7	3,6		
Total	195	100,0		

**Curso Área**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Exatas	42	21,5	21,6	21,6
Humanas	105	53,8	54,1	75,8
Saúde	47	24,1	24,2	100,0
Total	194	99,5	100,0	
Missing 0	1	,5		
Total	195	100,0		

**Status Curso**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Cursando	65	33,3	33,3	33,3
Desvinculado do curso	9	4,6	4,6	37,9
Formado	108	55,4	55,4	93,3
Matrícula trancada	13	6,7	6,7	100,0
Total	195	100,0	100,0	

**Tipo Instituição**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Centro Universitário	43	22,1	22,1	22,1
Faculdade	85	43,6	43,6	65,6
Universidade	67	34,4	34,4	100,0
Total	195	100,0	100,0	

**Turno**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Diurno	83	42,6	42,6	42,6
Noturno	112	57,4	57,4	100,0
Total	195	100,0	100,0	

**SolicitouRecursosEspecialisaES**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Não	131	67,2	67,2	67,2
Sim	64	32,8	32,8	100,0
Total	195	100,0	100,0	

## FinanciamentoEstudantil

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	10	5,1	5,1	5,1
A faculdade de educação física recei bolsa integral da própria instituição, já a faculdade de fisioterapia recebi bolsa parcial.	1	,5	,5	5,6
Bolsa atleta	1	,5	,5	6,2
Bolsa da educafro	1	,5	,5	6,7
Bolsa de 50%	1	,5	,5	7,2
Bolsa integral da PUC RIO	1	,5	,5	7,7
Bolsista da instituição	1	,5	,5	8,2
Bolsista pelo Programa Escola da Família, estado de SP	1	,5	,5	8,7
Com recursos de bolsa atleta	1	,5	,5	9,2
Com recursos de familiares	27	13,8	13,8	23,1
Com recursos próprios	16	8,2	8,2	31,3
Educa mais Brasil	1	,5	,5	31,8
estágio remunerado	1	,5	,5	32,3
FIES	22	11,3	11,3	43,6
Ganhei a bolsa da faculdade	1	,5	,5	44,1
Ganhei bolsa por seleção interna	1	,5	,5	44,6
Valid Ganhei uma bolsa de estudos de 100% da própria universidade.	1	,5	,5	45,1
Meia bolsa	1	,5	,5	45,6
Não tenho/tive nenhum tipo de financiamento	63	32,3	32,3	77,9
Nossa Bolsa, um programa de financiamento do Estado do ES	1	,5	,5	78,5
Pravaler	1	,5	,5	79,0
Programa de financiamento da IES	2	1,0	1,0	80,0
Programa de financiamento do governo estadual	4	2,1	2,1	82,1
Programa de financiamento do governo municipal	2	1,0	1,0	83,1
PROUNI integral	20	10,3	10,3	93,3
PROUNI parcial	9	4,6	4,6	97,9
Quero Bolsa	1	,5	,5	98,5
Tenho bolsa de 50% por conta da deficiência	1	,5	,5	99,0
Tive apenas o desconto da faculdade e paguei com recursos próprios	1	,5	,5	99,5
UFBA	1	,5	,5	100,0
Total	195	100,0	100,0	

## TeveFinanciamentoBolsa

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Não	107	54,9	57,8	57,8
Valid Sim	78	40,0	42,2	100,0
Total	185	94,9	100,0	
Missing 0	10	5,1		
Total	195	100,0		

## ANEXOS:

### ANEXOS: 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa **“A INCLUSÃO DAS PCD NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO SEGMENTO PRIVADO”**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é estudar contribuir através da pesquisa como a inclusão de PcD no ensino superior do segmento privado, perante uma sociedade que carece de vencer preconceitos, rever valores e buscar novos paradigmas diante de uma educação para todos. Nesta pesquisa pretendemos **“Analisar os impactos do ensino superior privado no processo de inclusão das PcD”**.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você **aplicação de 2 questionários e uma entrevista bibliográfica. Estas entrevistas poderão ser filmadas, áudio gravados ou qualquer outro meio que se adeque as características individuais dos participantes.** Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: grau mínimo a baixo, mas é possível que o entrevistado sinta algum tipo de constrangimento e cansaço ao responder o questionário e a entrevista, como também poderá ocorrer desconforto, medo, vergonha e estresse. Uma preocupação que também pode estar presente é o receio quanto a quebra de sigilo e do anonimato. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, se ocorrer algum destes fatores de risco, serão tomados todos os cuidados necessários: a pesquisadora adotará medidas de precaução e proteção e prestará assistência, a fim de evitar danos à dimensão psíquica, moral, intelectual, social, cultural do participante, em qualquer etapa da pesquisa. Como também, estará disponível para conversar sobre tudo o que o participante julgar necessário. A pesquisa pode ajudar ampliar a literatura na área, subsidiar políticas educacionais inclusivas para as IES do segmento privado e beneficiar a educação como um todo, como também a sociedade.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará

livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos no Núcleo de Pesquisa em Inclusão Movimento e Educação à Distância (NGIME) da Universidade Federal de Juiz de Fora. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 .

---

Assinatura do Participante

---

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

**ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO 1****"A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO SEGMENTO PRIVADO"**

Prezado (a), saudações!

Este é um convite para você participar da pesquisa "A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO SEGMENTO PRIVADO" que está sendo desenvolvida pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), nível doutorado, pela aluna Janine Lopes Carvalho, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Eliana Lucia Ferreira.

A pesquisa tem por objetivo analisar os impactos do ensino superior do segmento privado no processo de inclusão das pessoas com deficiência.

Esta pesquisa foi aprovada pela Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFJF, sob o Número do Parecer: 4.158.778.

O tempo médio de resposta é de 15 minutos.

Caso você tenha alguma dúvida ou dificuldade para responder este questionário faça contato com a pesquisadora pelo telefone (31) 98494-3707.

Agradecemos a sua participação!

**E-mail:**

**TCLE**

Você concorda em participar da pesquisa "A Inclusão das Pessoas com Deficiência na Educação Superior do Segmento Privado"?

( ) Sim

( ) Não

**IDENTIFICAÇÃO**

1) Nome: \_\_\_\_\_

2) Telefone:

3) Idade: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

3) Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

**TIPO DE DEFICIÊNCIA****4) Possui algum tipo de deficiência?**

- Deficiência física
- Cegueira
- Baixa visão
- Surdez
- Deficiência auditiva
- Surdocegueira
- Deficiência Intelectual
- Transtorno de Espectro Autista
- Não tenho nenhuma deficiência
- Outros

**5) Para as pessoas com cegueira e baixa visão. Tem Deficiência permanente de enxergar? (Se utiliza óculos ou lentes de contato, faça a sua avaliação quando os estiver utilizando)**

- Sim, não consegue de modo algum
- Sim, grande dificuldade
- Sim, alguma dificuldade
- Não, nenhuma dificuldade.

**6) Para pessoas com surdez e deficiência auditiva. Tem dificuldade permanente de ouvir? (Se utiliza aparelho auditivo, faça sua avaliação quando o estiver utilizando)**

- Sim, não consegue de modo algum
- Sim, grande dificuldade
- Sim, alguma dificuldade
- Não, nenhuma dificuldade

**7) Para pessoas com deficiência física de membros inferiores. Tem dificuldade permanente para caminhar ou subir degraus? ( Se utiliza prótese, bengala, ou aparelho auxiliar, faça sua avaliação quando o estiver utilizando)**

- ( ) Sim, não consegue de modo algum
- ( ) Sim, grande dificuldade
- ( ) Sim, grande dificuldade
- ( ) Não, nenhuma dificuldade

**8) Tem alguma deficiência mental/intelectual permanente que limite as suas atividades habituais, como trabalhar, ir à escola?**

- ( ) Sim
- ( ) Não

**9) A sua deficiência é:**

- ( ) congênita
- ( ) adquirida

## **ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**10) Você é originário de escola:**

- ( ) Privada. Qual: ( ) Municipal ( ) Estadual ( ) Federal
- ( ) Pública

**11) Você estudou em escola:**

- ( ) Escola Especial -Apenas para turmas/alunos com deficiência
- ( ) Escola de Ensino Regular em Séries e Ciclos – Turmas/salas apenas com alunos com deficiência
- ( ) Escola de Ensino Regular em séries e Ciclos – Turmas/salas Mistas com alunos com e sem deficiência

Outros.

**12) Em que ano você concluiu o ensino médio?**

**13) Em qual ano você se matriculou no ensino superior?**

2011  2012  2013  2014  2015  2016  2017  2018  2019   
2020 Outros.

**14) Qual o curso você faz/fez?**

**15) Qual o seu vínculo atual em relação ao curso?**

cursando

matrícula trancada

desvinculado do curso

formado

**16) Em qual o tipo de Instituição Ensino Superior você estuda/estudou?**

Universidade

Centro Universitário

Faculdade

**17) Qual o turno em que estuda/estudou?**

Diurno

Noturno

## **EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**18) Você solicitou algum (s) recurso (S) especial (IS) a IES?**

Sim.

Não

**19) Caso a resposta à pergunta anterior seja positiva. Qual (is) recurso (s)?**

**20) Você tem/teve algum financiamento estudantil?**

PROUNI integral

PROUNI parcial

FIES

Programa de financiamento do governo municipal

Programa de financiamento do governo estadual

- Programa de financiamento da IES
- Não tenho/tive nenhum tipo de financiamento
- Com recursos próprios
- Com recursos de familiares
- Outro.

**21) Qual transporte utiliza/utilizou para chegar à Faculdade?**

- Veículo Próprio com adaptações para pessoas com deficiência
- Veículo comum sem adaptações para pessoas com deficiência
- Coletivo (ônibus/Van/Furgões) com adaptações para pessoas com deficiência
- Coletivo (ônibus/Van/Furgões) sem adaptações para pessoas com deficiência
- Outros.

**RECURSOS SOLICITADOS/OFERECIDOS**

**22) Para frequentar a Instituição de Ensino Superior (IES) e as atividades acadêmicas você teve apoio?**

- Atendente pessoal
- Acompanhamento familiar
- Não tive apoio
- Não necessitei de apoio

**23) Caso a resposta à pergunta anterior seja positiva. Quem te acompanhou?**

**24) A IES que frequenta/frequentou tem/tinha um Núcleo de Apoio à pessoa com deficiência**

- Sim  Não  Desconheço

**25) A IES oferece/ofereceu algum recurso de acessibilidade?**

- Sim  Não

**26) Qual (is) adaptação (ões) arquitetônica (s) a IES oferece/ofereceu?**

- Acesso aos espaços de uso coletivo da IES

- Reserva de vaga no estacionamento
- Rampas com corrimão
- Elevador
- Banheiros adaptados para cadeiras de roda
- Bebedouros em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas
- Piso tátil
- Faixa de pedestre na rua em frente a IES
- Faixa de pedestre dentro da IES
- Placas, com letra grande e contraste de cor, que indicam o caminho a seguir para chegar aos ambientes coletivos
- Mapa tátil na recepção
- Placas com letras em relevo em Braille nas portas de cada ambiente, como: secretaria, direção, coordenação entre outros
- Piso antiderrapante
- Outros.

**27) Qual (is) recurso (s) tecnológico (s) de acessibilidade a IES oferece/ofereceu?**

- Computadores com recursos de acessibilidade
- Scanner de alta definição
- Lupas e lentes de aumento
- Materiais em Braille
- Enriquecimento curricular para superdotado
- Leitor de telas
- Computadores com sintetizador de voz
- Legendas em vídeo
- Livros adaptados
- Materiais em audiodescrição

- Material em mídia magnética
- Provas em vídeo com Libras
- Recursos de Tecnologia Assistiva (Exemplo: Teclado Adaptado)
- Outro

**28) Qual (is) apoio (s) humano (s) a IES oferece/ofereceu?**

- Intérprete de Libras
- Profissional de atendimento educacional especializado
- Ledor/transcritor
- Profissional de apoio
- Audiodescritor
- Acompanhamento pessoal (ex.: Tutor, Cuidador, Articulador orofacial)
- Outro (s).

**29) Qual (is) adaptação (ões) metodológicas a IES oferece/ofereceu?**

- Provas em formato acessível para atender as suas necessidades
- Prorrogação do tempo das provas
- Correção de provas e trabalhos considerando a singularidade linguística
- Roteiros de aprendizagem diferenciados
- Outro (s). \_\_\_\_\_

**30) Cor:**  Preta  Parda  Branca  Amarela  Indígena

**31) Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal?**

- Nenhuma renda
- Até um salário mínimo (Até R\$ 1.045)
- De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 1.045 até R\$ 3.135)
- De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 3.135 até R\$ 6.270)
- De 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 6.270 até R\$ 9.405)

( ) De 9 a 12 salários mínimos (de R\$ 9.405 até R\$ 12.540)

( ) Mais de 12 salários mínimos.

**32) Em qual a cidade você reside? \_\_\_\_\_**

**33) Utilize este espaço para acrescentar algo que tenha faltado neste questionário.**

### **ANEXOS 3 -QUESTIONÁRIO 2 –CURSISTA**

A INCLUSÃO DAS PCD NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO SEGMENTO PRIVADO

Prezado (a), saudações!

Este é um convite para você participar da etapa número 2 da pesquisa de doutorado "A INCLUSÃO DAS PCD NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO SEGMENTO PRIVADO" que está sendo desenvolvida no programa de pós-graduação da UFJF pela Dtda. Janine Lopes Carvalho sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Eliana Lucia Ferreira.

A pesquisa tem por objetivo analisar os impactos do ensino superior do segmento privado no processo de inclusão das PcD, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, Parecer: 4.158.778 UFJF.

O tempo médio de resposta é de 5 minutos.

Agradecemos sua valiosa contribuição.

Atenciosamente,

Janine Lopes Carvalho (31 - 98494-3707)

**1) Escreva o seu nome completo \_\_\_\_\_**

**2) Qual o nome da Instituição de Ensino Superior em que você estuda?**

**3. Você classificaria a Instituição de Ensino Superior na qual estuda como inclusiva?**

( ) Sim

( ) Não

**4) A Instituição de Ensino Superior na qual você estuda oferece atendimento educacional especializado (AEE) de forma institucionalizada por meio de um núcleo de acessibilidade e/ou sala de recursos multifuncionais?**

- Sim
- Não
- Desconheço

**5) O curso que você iniciou foi a sua primeira opção?**

- Sim
- Não
- Outro. Qual?

**6) Você tinha informações suficientes sobre o curso quando fez a sua escolha?**

- Sim
- Não

**7) Qual (is) o (s) seu (s) motivo (s) para a escolha deste curso?**

- Afinidade com a área de conhecimento
- Nenhum outro curso me interessou
- Participei de um programa de orientação profissional e de carreira
- Pressão dos meus familiares
- obtive boas recomendações de amigos, parentes, professores, outros.
- mensalidade de valor mais baixo.
- é uma profissão de prestígio.
- o mercado de trabalho não está saturado para esta profissão.
- a instituição de ensino superior fica num local conveniente (acesso, segurança, estacionamento).
- é um curso de mais fácil ingresso (menos concorrido).
- a profissão proporciona melhor remuneração.

a instituição oferecia facilidades financeiras (inscrição gratuita para o vestibular, bolsa de estudo, desconto na mensalidade, etc).

me identifico com os profissionais da área.

temos tradição familiar nessa carreira.

a imagem da instituição é boa (tradição, experiência, credibilidade, qualidade).

a profissão oferece maiores ofertas de emprego.

é um curso que apresenta menor dificuldade de compreensão.

é uma profissão sólida, que dá estabilidade e segurança no emprego.

Sempre foi meu sonho fazer este curso

Outro.

**8) Durante o ano de 2020, devido a Pandemia do Sars -Covid 19, a Instituição de Ensino Superior que você estuda substituiu as aulas presencias pelo ensino remoto?**

Sim

Não

**9) Caso a sua resposta a questão anterior tenha sido positiva. A Instituição de Ensino Superior te deu algum suporte (tecnológico, humano, metodológico) para você assistir as aulas e realizar as atividades?**

Sim

Não

**10) Caso a sua resposta a questão anterior tenha sido positiva. Quais recursos foram disponibilizados para você?**

**11) Como você avalia o seu aproveitamento de estudo até o momento?**

Ótimo  Bom  Mediano  Regular  Insuficiente  outros

**12) Em 2020, com a educação remota, como foi o seu aproveitamento de estudo?**

Ótimo  Bom  Mediano  Regular  Insuficiente  outros

**13) Os ensinamentos das disciplinas do curso estão sendo proveitosos para o seu dia-a-dia?**

( ) Sim

( ) Não

**14) Você recebe algum suporte da Instituição de Ensino Superior em que estuda para a sua inserção no mercado de trabalho?**

( ) Sim

( ) Não

( ) Outro.

**15) Se fosse hoje, você optaria novamente por este curso?**

( ) Sim

( ) Não

**16) Se fosse hoje, você optaria novamente pela mesma instituição de ensino superior?**

( ) Sim

( ) Não

**17) Você recomendaria a Instituição de Ensino Superior em que você estuda para uma pessoa com deficiência?**

( ) Sim

( ) Não

**18) Após a conclusão da sua graduação você pretende dar continuidade aos seus estudos?**

( ) não

( ) Sim, *stricto sensu*

( ) Sim, *latu sensu*

**19) Caso a sua resposta a questão anterior tenha sido positiva. Em qual área você pretende investir?**

**20) O que você apontaria a Instituição de Ensino Superior em que estuda como relevante e necessário para a atenção a pessoa com deficiência dentro e fora de sala de aula?**

**ANEXOS 4 - QUESTIONÁRIO 2 – EGRESSO****A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO SEGMENTO PRIVADO**

Prezado (a), saudações!

Este é um convite para você participar da etapa número 2 da pesquisa de doutorado "A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO SEGMENTO PRIVADO" que está sendo desenvolvida no programa de pós-graduação da UFJF pela Dtda. Janine Lopes Carvalho sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Eliana Lucia Ferreira.

A pesquisa tem por objetivo analisar os impactos do ensino superior do segmento privado no processo de inclusão das pessoas com deficiência, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, Parecer: 4.158.778 UFJF.

O tempo médio de resposta é de 5 minutos.

Agradecemos sua valiosa contribuição.

Atenciosamente,

Janine Lopes Carvalho (31 - 98494-3707)

**1) Escreva o seu nome completo:** \_\_\_\_\_

**2) Qual o nome da Instituição de Ensino Superior em que você estudou?**

**3) Você classificaria a Instituição de Ensino Superior na qual você estudou como inclusiva?**

( ) Sim

( ) Não

**4) A Instituição de Ensino Superior na qual você estudou oferecia atendimento educacional especializado (AEE) de forma institucionalizada por meio de um núcleo de acessibilidade e/ou sala de recursos multifuncionais?**

( ) Sim

( ) Não

Desconheço

**5) O curso no qual você se formou foi a sua primeira opção?**

Sim

Não

**6) Você tinha informações suficientes sobre o curso quando fez a sua escolha?**

Sim

Não

**7) Qual (is) o (s) seu (s) motivo (s) para a escolha do curso?**

Afinidade com a área de conhecimento

Nenhum outro curso me interessou

Pressão dos meus familiares

obtive boas recomendações de amigos, parentes, professores, outros.

mensalidade de valor mais baixo.

é uma profissão de prestígio.

o mercado de trabalho não estava saturado para esta profissão.

A instituição de ensino superior ficava em um local conveniente (acesso, segurança, estacionamento)

Curso de mais fácil ingresso (menos concorrido).

A profissão proporciona melhor remuneração

a instituição oferecia facilidades financeiras (inscrição gratuita para o vestibular, bolsa de estudo, desconto na mensalidade, etc)

me identificava com os profissionais da área.

temos tradição familiar nessa carreira.

a imagem da instituição era boa (tradição, experiência, credibilidade, qualidade).

a profissão oferecia maiores ofertas de emprego.

O curso apresentava menor dificuldade de compreensão

- ( ) É uma profissão sólida, que oferece estabilidade e segurança no emprego
- ( ) A profissão é compatível com minha condição social
- ( ) Sempre foi meu sonho fazer este curso
- ( ) Outro.

**8) Após a sua formatura você cursou algum programa de pós-graduação?**

- ( ) Não.
- ( ) Sim, stricto sensu
- ( ) Sim, latu sensu

**9) Caso a sua resposta a questão anterior tenha sido positiva. Em qual área deu continuidade aos seus estudos?**

**10) Durante e após a sua formação você recebeu algum suporte da Instituição de Ensino Superior em que estudou para a sua inserção no mercado de trabalho?**

- ( ) Sim
- ( ) Não
- ( ) Outros

**11) Você exerce ou já exerceu a profissão em que se formou?**

- ( ) Sim
- ( ) Não

**12) Durante o ano de 2020, devido a Pandemia do Sars - Covid 19, houve alguma mudança significativa na sua vida de trabalho?**

- ( ) Sim
- ( ) Não

**13) Caso a sua resposta a questão anterior tenha sido positiva. Qual (is) foi (ram) a (s) mudança (s)?**

**14) Se fosse hoje, você optaria novamente pelo curso?**

- ( ) Sim

( ) Não

**15) Se fosse hoje, você optaria pela mesma instituição de ensino superior?**

( ) Sim

( ) Não

**16) Você recomendaria a Instituição de Ensino Superior na qual você estudou para uma pessoa com deficiência?**

( ) Sim

( ) Não

( ) Outros

**17) O que você apontaria a Instituição de Ensino Superior em que estudou como relevante e necessário para a atenção a pessoa com deficiência dentro e fora de sala de aula?**

#### **ANEXOS 5 - QUESTIONÁRIO 2 – DESISTENTE**

A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO SEGMENTO PRIVADO

Prezado (a), saudações!

Este é um convite para você participar da etapa número 2 da pesquisa de doutorado "A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO SEGMENTO PRIVADO" que está sendo desenvolvida no programa de pós-graduação da UFJF pela Dtda. Janine Lopes Carvalho sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Eliana Lucia Ferreira.

A pesquisa tem por objetivo analisar os impactos do ensino superior do segmento privado no processo de inclusão das pessoas com deficiência, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, Parecer: 4.158.778 UFJF.

O tempo médio de resposta é de 5 minutos.

Agradecemos sua valiosa contribuição.

Atenciosamente,

Janine Lopes Carvalho (31 - 98494-3707)

**1) Escreva o seu nome completo.** \_\_\_\_\_

**2) Qual o nome da Instituição de Ensino Superior em que você estudou?**

\_\_\_\_\_

**3) Você classificaria a Instituição de Ensino Superior na qual você estudou como inclusiva?**

Sim

Não

**4) A Instituição de Ensino Superior na qual você estudou oferecia atendimento educacional especializado (AEE) de forma institucionalizada por meio de um núcleo de acessibilidade e/ou sala de recursos multifuncionais?**

Sim

Não

Desconheço

**5) O curso que você iniciou foi a sua primeira opção?**

Sim

Não

Outro. Qual?

**6) Você tinha informações suficientes sobre o curso quando fez a sua escolha?**

Sim

Não

**7) Qual (is) o (s) seu (s) motivo (s) para a escolha do curso?**

Afinidade com a área de conhecimento

Nenhum outro curso me interessou

Pressão dos meus familiares

obtive boas recomendações de amigos, parentes, professores, outros.

mensalidade de valor mais baixo.

- é uma profissão de prestígio.
- o mercado de trabalho não está saturado para esta profissão.
- a instituição de ensino superior fica num local conveniente (acesso, segurança, estacionamento).
- é um curso de mais fácil ingresso (menos concorrido).
- a profissão proporciona melhor remuneração.
- a instituição oferecia facilidades financeiras (inscrição gratuita para o vestibular, bolsa de estudo, desconto na mensalidade, etc).
- me identifico com os profissionais da área.
- temos tradição familiar nessa carreira.
- a imagem da instituição é boa (tradição, experiência, credibilidade, qualidade).
- a profissão oferece maiores ofertas de emprego.
- é um curso que apresenta menor dificuldade de compreensão.
- é uma profissão sólida, que dá estabilidade e segurança no emprego.
- é uma profissão compatível com minha condição social.
- Outro.

**8) Qual (is) motivo (s) te levaram a desistir do curso?**

- Escolha equivocada de curso
- Falta de acessibilidade (física, metodológica, de apoio humano) da Instituição de ensino superior
- Dificuldade financeira momentânea
- Deficiência didático-pedagógica dos professores para atender a pessoa com deficiência
- Não me sentia motivado
- Mensalidade elevada
- Por não ter atendido minhas expectativas
- Falta de financiamento mais amplo aos alunos carentes

- ( ) Má qualidade de atendimento aos alunos
- ( ) Discriminação por conta da deficiência
- ( ) Problemas de saúde
- ( ) Orientação insuficiente da Coordenação do Curso, quando solicitadas informações
- ( ) Dificuldades no acompanhamento do curso (deficiência da educação básica - falta de base)
- ( ) Mudança de residência
- ( ) Reprovação constante
- ( ) Outros

**9) Em qual período (ano) você trancou o curso?**

---

**10) Você pretende ingressar em outro curso de graduação?**

- ( ) Sim
- ( ) Não
- ( ) Pretendo retornar para o mesmo curso

**11) Caso a sua resposta à pergunta anterior seja positiva. Qual o curso que você pretende fazer?**

---

**12) Se fosse hoje, você optaria pela mesma Instituição de Ensino Superior?**

- ( ) Sim
- ( ) Não

**13) Você recomendaria a Instituição de Ensino Superior na qual você estudou para uma pessoa com deficiência?**

- ( ) Sim
- ( ) Não

**14) Atualmente você está inserido no mercado de trabalho (formal ou informal)?**

- ( ) Sim

( ) Não

**15) O que você apontaria a Instituição de Ensino Superior em que estudou como relevante e necessário para a atenção a pessoa com deficiência dentro e fora de sala de aula?**

#### **ANEXOS 6 - ROTEIRO DA ENTREVISTA**

1. Quem é você?
2. Qual é o seu objetivo de vida?
3. O que te levou a fazer essa escolha profissional?
4. Me relata como foi a sua experiência educacional na educação: infantil, fundamental, médio e superior.
5. Me fala um pouco como você desenvolveu os seus estudos? Teve apoio de família?
6. O que você entende como uma universidade inclusiva? O que ela deve ter?
7. Se você tivesse que dar uma orientação para uma pessoa com deficiência que vai iniciar um curso superior quais conselhos você daria a essa pessoa?
8. Como você imagina que seja a inclusão em uma universidade federal?