

A EFETIVIDADE DO DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

THE EFFECTIVENESS OF THE RIGHT TO INCLUSIVE EDUCATION IN HIGHER EDUCATION

Iara Pereira Ribeiro^{1*}
Rebeca Costa Fabrício^{2**}

RESUMO

Este artigo descreve os resultados da revisão de literatura realizada na base de dados da SciELO-Brasil, com o objetivo de analisar a efetividade da educação inclusiva no ensino superior brasileiro e identificar quais são os principais entraves para o aumento do acesso da pessoa com deficiência aos cursos de graduação. Compõem a amostra da pesquisa 41 artigos científicos, analisados por meio dos métodos comparativo e indutivo. Conclui-se que o ingresso de alunos autodeclarados com deficiência na graduação ainda é muito baixo, existindo diversas dificuldades para a prática da educação inclusiva nesse nível de ensino, principalmente em razão da falta de acessibilidade, o que revela a maneira precária como o direito à educação superior inclusiva é efetivado.

Palavras-chave: pessoa com deficiência; ensino superior; educação inclusiva; inclusão; acessibilidade.

ABSTRACT

This article describes the results of the literature review conducted in the SciELO-Brazil database, with the objective of analyzing the effectiveness of inclusive education in Brazilian higher education and identifying what the main obstacles are to increasing the access of people with disabilities to undergraduate courses. The research sample comprised 41 scientific articles, analyzed using the comparative and inductive methods. It is possible to conclude that the number of self-declared students with disabilities entering undergraduate programs is still very low, and there are several difficulties in the practice of inclusive education at this level, especially because of the lack of accessibility, which reveals the precarious way in which the right to inclusive higher education is realized.

Key-words: person with disabilities; higher education; inclusive education; inclusion; accessibility.

^{1*} Doutora em Direito Civil pela PUC/SP (2013). Mestre em Filosofia do Direito também pela PUC/SP (2000). Graduada em Direito pela PUC/SP (1992) e em Letras pela USP (1996) com Licenciatura em Português e Linguística. Professora do Departamento de Direito Privado da Faculdade de Direito de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Lattes:<http://lattes.cnpq.br/3582646025099690>. ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-4085-695X>. E-mail: iararibeiro@usp.br.

^{2**}Graduanda em Direito na Faculdade de Direito de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Lattes:<http://lattes.cnpq.br/1950147304906126>. ORCID:<https://orcid.org/0000-0001-8211-4578> E-mail: rebecacfabricao@usp.br.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, acompanhou-se uma preocupação crescente com a promoção da inclusão educacional ao longo de toda a vida. Movimentações políticas internacionais em prol da educação inclusiva e equitativa para todos, o que compreende minorias raciais, étnicas, religiosas, de gênero, de sexualidade (população LGBTQIA+) e de outras diferenças estigmatizantes como a deficiência, resultaram em compromissos normativos em âmbito mundial. Nesse sentido, a recente Declaração de Incheon, realizada durante o Fórum Mundial de Educação de 2015, na Coreia do Sul, reafirmou os princípios do “movimento global Educação para Todos” e a visão refletida em diversos tratados de direitos humanos internacionais e regionais sobre a educação, visando a superação dos desafios da educação inclusiva ainda existentes^{3 4}.

Embora o conceito de inclusão na educação seja abrangente a diferentes grupos socialmente marginalizados, este texto se dedica a um grupo em particular, tratando do direito à inclusão na educação superior da pessoa com deficiência (PcD).

A pessoa com deficiência (PcD) tem direito à educação inclusiva e ao acesso à educação superior em igualdade de condições com as demais pessoas, conforme largamente assegurado por normas internacionais e nacionais. No plano internacional, a construção normativa que assegurou à PcD o direito fundamental à educação de forma integrada teve início, em 1975, com a aprovação da “Declaração de Direitos das Pessoas Deficientes” pela ONU, seguida no âmbito educacional pelas Declarações de Jomtien (1990), de Salamanca (1994) e de Guatemala (1999), apontadas como marcos na defesa da educação inclusiva, bem como, recentemente, pela citada Declaração de Incheon (2015).

A legislação brasileira seguiu os parâmetros normativos estabelecidos por essas declarações, mas foi apenas a partir dos anos 2000, especialmente com a assinatura da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo Facultativo (2007)⁵, que as normatizações voltadas à inclusão social da PcD avançaram. Em relação à inclusão no ensino superior, as políticas públicas e leis que mais se destacaram foram o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) (2005), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Lei n. 13.146/2015) e a Lei de Cotas (Lei n. 13.409/2016). Todas essas políticas contribuíram para que a PcD tivesse acesso e condições de permanência equitativas no ensino superior.

Apesar disso, segundo dados do último Censo de Educação Superior de 2020, havia apenas 55.829 pessoas com algum tipo de deficiência, transtornos globais do

³ UNESCO. Declaração de Incheon. Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Incheon, Coreia do Sul: UNESCO, 2015.

⁴ A Declaração de Incheon alinha-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) definidos pela ONU, em 2015, para os próximos 15 anos (Agenda 2030).

⁵ A Convenção e seu Protocolo Facultativo foram incorporados ao Direito interno na forma de Emenda Constitucional pelo Decreto n. 6.949/2009, o que conferiu aos seus princípios e às suas diretrizes o status de norma constitucional no ordenamento jurídico brasileiro.

desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação matriculadas em cursos de graduação, o que corresponde a cerca de 0,64% do total de matrículas no país⁶. Dessa forma, observa-se que o acesso da PcD ao ensino superior é de menos de um por cento dos matriculados, sendo esse um indicativo de que ainda existem muitos entraves para uma educação inclusiva.

Essa preocupação tem sido objeto de diversos estudos científicos sobre o ingresso e a permanência da PcD em diferentes instituições de ensino superior, despertando o interesse em analisar essa literatura, a fim de identificar eventuais similaridades nos variados contextos acadêmicos e, a partir disso, obter um panorama da maneira como a inclusão se efetiva no ensino superior brasileiro e quais são os principais entraves para o aumento do acesso de PcD à graduação.

Portanto, como metodologia de pesquisa, foi realizada revisão de literatura sobre a educação inclusiva no ensino superior e o acesso e permanência da PcD na graduação; os métodos empregados na análise dos resultados foram o indutivo e o comparativo.

Descrição da metodologia

A revisão de literatura foi realizada na base de dados da SciELO-Brasil, no período de janeiro a abril de 2021, a partir da conjugação das seguintes palavras-chave, necessariamente nesta ordem: (1) “educação inclusiva” e “ensino superior”; (2) “educação”, “ensino superior” e “deficiência”; e (3) “inclusão”, “deficiência” e “ensino superior”. A escolha pela SciELO-Brasil explica-se por conjugar artigos científicos de diferentes áreas e de uma variedade de pesquisadores; assim, numa primeira busca rápida, foram encontrados resultados promissores, pois um número significativo de textos tratava do tema da deficiência na educação.

Em três buscas, utilizando as referidas palavras-chave, 186 artigos científicos foram revelados⁷, mas apenas 41 compõem a amostra. O critério de inclusão consistiu em publicações que versavam sobre a educação inclusiva da PcD em cursos de graduação do ensino superior no Brasil. Dessa forma, foram excluídos da amostra os estudos sobre a deficiência em outras áreas específicas, as produções internacionais, os textos que tratam da inclusão de outras minorias sociais no ensino superior, da inclusão da PcD exclusivamente na pós-graduação ou da educação inclusiva nos outros níveis de ensino, além das publicações já selecionadas.

Foi interessante observar, ainda, que o período de publicação dos artigos da amostra variou de 2007 a 2020, sendo os anos de 2017 e 2018 com o maior número de publicações, com oito textos cada, e o ano de 2009 o único sem publicações. Ademais, a amostra soma 105 pesquisadores, vinculados a instituições de ensino localizadas nas

⁶ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2020. Brasília: Inep, 2022.

⁷ Esse número é relativo, tendo em vista que diversas publicações se repetiram nas buscas. Apenas com relação aos artigos científicos com pertinência temática à pesquisa, selecionados para compor a amostra final, foi possível detectar um total de 27 repetições. Mesmo assim, as três buscas foram essenciais, pois evidenciaram, respectivamente, dezessete, quatorze e dez publicações da amostra.

regiões Sudeste (n=47), Sul (n=25), Nordeste (n=15), Norte (n=12) e Centro-Oeste (n=5), e um vinculado a uma instituição de Portugal.

Outro dado importante diz respeito a 25 artigos científicos da amostra que relatam pesquisas empíricas nas instituições de ensino superior e indicam a região do país na qual elas estão localizadas. A região Sudeste é a que apresenta o maior número de estudos, com 11 pesquisas que investigaram instituições dos estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro. Em seguida, encontram-se 9 estudos referentes a instituições do Sul, algumas das quais estão situadas nos estados do Paraná e Santa Catarina. A região Nordeste constitui o lócus de 5 trabalhos, que abordam universidades do Rio Grande do Norte, Paraíba, Alagoas e Sergipe. Por fim, em menor número estão as pesquisas relacionadas ao Norte e ao Centro-Oeste, com 3 e 2 estudos científicos cada, de instituições do Pará, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal. É interessante destacar, também, que 16 dessas publicações revelaram as universidades perquiridas: no Sudeste, estão a UFSCar, UNESP, USP, UNIFAL, UFJF, UEMG e UFRJ; no Sul, a UFPR, UFSC, FURB, UDESC, UNISUL e UNESC; no Nordeste, a UFRN, UERN, UFPB, FESVIP, UNIESP, IEP e UFS; no Norte, a UFPA e no Centro-Oeste, a UFGD e UnB.

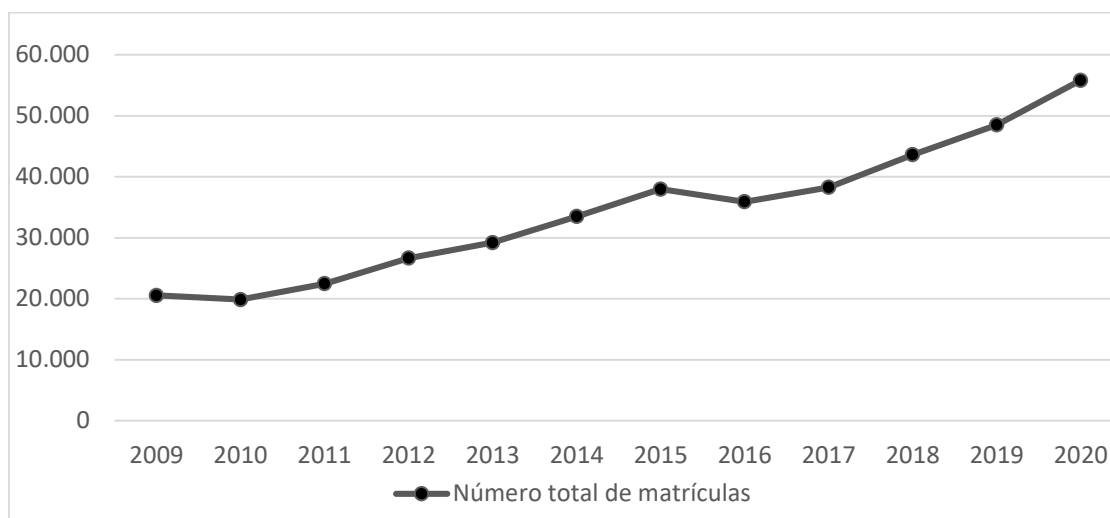
Em conformidade com o objetivo proposto, este artigo discute os resultados obtidos na revisão de literatura de publicações que relatam pesquisas cuja abordagem focaliza a inclusão, a acessibilidade e a permanência da PcD na educação superior. A partir desses estudos, os tópicos a seguir tratam do acesso da PcD no ensino superior e de sua permanência segundo as condições de acessibilidade existentes nas instituições de ensino.

Presença da pessoa com deficiência ao ensino superior

As estatísticas nacionais demonstram que houve um aumento gradual no número de matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação nos cursos de graduação. Tomando como parâmetro os últimos anos, verifica-se que esse número mais que dobrou, passando de 20.530 em 2009 para 55.829 em 2020, conforme os dados do último Censo da Educação Superior, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁸. O gráfico a seguir ilustra esse crescimento:

Figura 1 – Matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, segundo o Censo da Educação Superior de 2020

⁸ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, op. cit.



Fonte: Elaboração própria.

Esse crescimento parece resultar das políticas públicas voltadas à expansão do acesso e à inclusão das pessoas socialmente vulneráveis na educação superior.

Com relação à PcD, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) instituiu, em 2005, por meio da Secretaria de Educação Superior (SESu), e em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Programa Incluir), com o objetivo de fomentar, através de recursos orçamentários, a criação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais. Esses núcleos seriam responsáveis por organizar ações institucionais de inclusão da PcD no meio acadêmico, por meio da eliminação de barreiras e da promoção do cumprimento dos requisitos de acessibilidade definidos na legislação⁹
10.

O impacto da criação do Programa Incluir é identificado a partir de 2009, quando houve um salto no número de matrículas de estudantes com deficiência em instituições públicas de ensino superior, e, desde então, ocorre um crescimento progressivo do total de alunos autodeclarados com deficiência¹¹.

Além do Incluir, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) (Lei n. 10.260/2001) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI) (Lei n. 11.096/2005) também foram fundamentais para o aumento desses estudantes na graduação. Essas políticas são destinadas à ampliação do acesso de pessoas socioeconomicamente vulneráveis às instituições privadas de ensino superior, por meio do financiamento estudantil e da concessão de bolsas de estudos; de fato, os dados mostram que, entre 2009 e 2018, a taxa

⁹ A Lei n. 10.098 de 2000, regulamentada pelo Decreto-lei n. 5.296 de 2004, e a Norma Brasileira n. 9.050/2004 da ABNT estabelece normas gerais, critérios e parâmetros para a promoção da acessibilidade.

¹⁰ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Superior. Documento Orientador Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior. MEC/SECADI/SESu, Brasília, 2013, p. 3.

¹¹ MARTINS, Diléia Aparecida; LEITE, Lúcia Pereira; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 984-1014, dez. 2015, p. 1003.

de matrícula das PcD cresceu 178% em universidades privadas¹² ¹³. Em seguida, com a promulgação da Lei n. 13.209/2016 (altera a Lei de Cotas, que prevê reserva de vagas às PcD nas universidades federais¹⁴, o total de matrículas novamente saltou, indo de 38.272 em 2017 para 55.829 em 2020¹⁵.

Entretanto, apesar desse crescimento contínuo, segundo as estatísticas formais, as PcD representam apenas cerca de 0,64% dos estudantes matriculados no ensino superior¹⁶. Isso “pode estar relacionado à precariedade do desempenho do vestibulando no exame” e “à falta de informação e cumprimento das normativas que regem o vestibular acessível”¹⁷.

Ademais, é possível notar que o acesso é condicionado pelo tipo de deficiência, tendo em vista que as deficiências física, visual (baixa visão) e auditiva somaram os maiores índices de matrícula ao longo dos anos. Em 2020, essas deficiências corresponderam ao percentual de 74,68% do total de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação matriculadas nos cursos de graduação¹⁸ ¹⁹, o que, novamente, pode estar diretamente relacionado às condições de acessibilidade exigidas pela legislação e oferecidas pelas instituições²⁰ ²¹. Dessa forma, as ações governamentais até então implementadas parecem não ser suficientes para efetivar a inclusão na educação superior.

Uma crítica recorrente na literatura é a destinação da verba do Programa Incluir apenas às universidades federais. O programa é uma ação afirmativa, que busca acelerar o processo de igualdade, viabilizando condições de permanência e desenvolvimento acadêmico às PcD em condições de igualdade com os demais estudantes. No entanto, por estar vinculado a instituições federais, tem seus efeitos limitados, uma vez que as

¹² Em universidades públicas, no mesmo período, o crescimento foi de 155,2%. Apesar disso, as universidades públicas ainda apresentam porcentagem maior de estudantes com deficiência em comparação às privadas.

¹³ CABRAL, Vinícius Neves de; ORLANDO, Rosimeire Maria; MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. O Retrato da Exclusão nas Universidades Brasileiras: os limites da inclusão. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 45, n.4, e105412, 2020, p. 9-10.

¹⁴ A reserva de vagas ocorre proporcionalmente à população com deficiência em cada estado, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (artigo 3º, caput, da Lei n. 12.711/2012).

¹⁵ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, op. cit.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; LEITE, Lúcia Pereira; CIANTELLI, Ana Paula Camilo. Mapeamento e análise da matrícula de estudantes com deficiência em três Universidades públicas brasileiras. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 22, n. esp., p. 15-23, 2018, p. 20.

¹⁸ É interessante notar, também, o aumento do número de matrículas de pessoas com deficiência intelectual, que aparece em quarto lugar, representando 11,12% das matrículas na educação superior.

¹⁹ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, op. cit.

²⁰ Cita-se a Portaria n. 3.284/2003, que estabeleceu requisitos de acessibilidade às PcD para a autorização e o reconhecimento de cursos, e o credenciamento das IES. Esses requisitos têm enfoque nas deficiências física, visual e auditiva.

²¹ MARTINS; LEITE; LACERDA, op. cit., p. 1004-1008.

universidades públicas estaduais e municipais acabam por ficar responsáveis pelo estabelecimento de políticas próprias, sem o apoio financeiro do governo federal²².

É preciso considerar, contudo, que os dados sobre a presença de alunos com deficiência nos cursos de graduação não são absolutos, muito embora ofereçam um quadro interessante do que ocorre na realidade. Naturalmente, essas estatísticas são incertas, porque se baseiam na autodeclaração dos alunos, que podem se sentir constrangidos ou receosos em revelar a deficiência. Além disso, há uma grande dificuldade por parte das instituições de ensino em mapear os ingressantes que possuem alguma deficiência, devido à falta de procedimentos sistematizados para reconhecê-los²³.

O silenciamento da deficiência, seja por parte dos alunos, seja pelas instituições de ensino, não implica apenas no desaparecimento da PcD do censo educacional, como também impede o reconhecimento de suas demandas para a promoção de acessibilidade pelas universidades. Nesse cenário, o estudante se torna responsável pela sua própria inclusão²⁴, contudo, trata-se de uma “inclusão” precária que não atende às suas reais necessidades e, na verdade, perpetua a exclusão.

Não só isso, a fragilidade das estatísticas igualmente decorre do desinteresse governamental em conhecer as PcD matriculadas e concluintes na educação básica e superior, visto que, até o início dos anos 2000, não havia o acompanhamento desses dados²⁵. As universidades somente buscaram identificar os alunos com deficiência conforme as condições de acessibilidade se tornaram requisito para a autorização e o reconhecimento dos cursos, e o credenciamento das instituições, com a edição da Portaria n. 3.284/2003, e principalmente após a criação do Programa Incluir. Dessa forma, a maior influência no aumento do número de matrículas das PcD no ensino superior resulta “de um interesse crescente pela identificação destes sujeitos no corpo discente, inclusive por força das políticas públicas”²⁶.

De todo modo, o baixo acesso da PcD à educação superior é incontroverso, porque, ainda que ocorra a subnotificação dos índices, o percentual de estudantes com deficiência que chegam às universidades é muito pequeno em comparação com aqueles que não possuem deficiência. A inclusão educacional, entretanto, não se resume ao ingresso na graduação, isso somente corresponde ao início do processo inclusivo, sendo necessária a oferta de condições de permanência e oportunidade acadêmico equitativas para que a inclusão seja completa, o que requer a adoção de ações que visem à acessibilidade e eliminação dos diversos entraves existentes no meio universitário.

²² CIANTELLI, Ana Paula Camilo; LEITE, Lúcia Pereira. Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 22, n. 3, p. 413-428, set. 2016, p. 417.

²³ MARTINS; LEITE; CIANTELLI, op. cit., p. 20-21.

²⁴ ALMEIDA, José Guilherme de Andrade; FERREIRA, Eliana Lucia. Sentidos da inclusão de alunos com deficiência na educação superior: olhares a partir da Universidade Federal de Juiz de Fora. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 22, n. esp, p. 67-75, 2018, p. 71-72.

²⁵ MARTINS; LEITE; LACERDA, op. cit., p. 993.

²⁶ ALMEIDA; FERREIRA, op. cit., p. 70.

(Des)experiência da educação inclusiva pela pessoa com deficiência no ensino superior

A concepção de “inclusão”, atualmente aceita, resulta da mudança da compreensão da deficiência ocorrida a partir dos anos 1960, com o desenvolvimento, e posterior consolidação, do chamado “modelo social da deficiência”²⁷. Esse modelo se opõe à visão médica, que considera a deficiência como uma consequência natural da lesão em um corpo e, portanto, um problema individual que deve ser objeto de cuidados biomédicos para tratamento ou reabilitação, e passa a entender a deficiência como uma forma particular de opressão, exercida por uma sociedade discriminatória, incapaz de prever e incorporar a diversidade, sobre o corpo com lesão. Para o modelo social, a deficiência é uma questão eminentemente sociológica e, por isso, necessita ser tratada como matéria de justiça social²⁸.

Assim, a inclusão é definida como a adequação da sociedade para com a PcD, por meio da modificação de suas instituições para atender e respeitar o ser humano na sua diversidade²⁹. Quando pensada no campo educacional, a inclusão pressupõe uma mudança no modo de organização pedagógica para considerar as necessidades de todos os alunos e se estruturar em função delas. Desse modo, é dever das instituições de ensino alterar seu paradigma educacional e estruturas físicas, programáticas e filosóficas para se ajustar às particularidades de cada aluno, o que requer a promoção de plena acessibilidade³⁰.

Na perspectiva sociológica da deficiência, a acessibilidade é descrita pela Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência como a possibilidade “de viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida (...) em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (artigo 9º)³¹. A convenção, portanto, incorporou a ideia do modelo social, reconhecendo a existência de barreiras na sociedade que impedem ou limitam a participação social da PcD.

Por “barreira”, a Lei Brasileira de Inclusão³² entende “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”, como o direito à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à

²⁷ O modelo social da deficiência foi idealizado por sociólogos do Reino Unido que possuíam deficiência física. Esses estudiosos criaram a primeira organização política sobre deficiência formada e dirigida por PcD, a “Liga dos Lesados Físicos contra a Segregação” (no inglês, conhecida pela sigla *UPIAS*), que articulou uma resistência política e intelectual ao modelo médico de compreensão da deficiência até então vigente.

²⁸ DINIZ, Débora. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2012, p. 15-20.

²⁹ ALMEIDA; FERREIRA, op. cit., p. 68.

³⁰ SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. *Revista da Educação Especial*, p. 19-23, out. 2005, p. 20.

³¹ BRASIL. Decreto nº. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2009.

³² A Lei Brasileira de Inclusão (Lei n. 13.146/2015) foi inspirada na Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, se alinhando ao modelo social de compreensão da deficiência.

compreensão e à circulação com segurança (artigo 3º, inciso IV)³³. Dessa forma, são classificadas em barreiras urbanísticas, arquitetônicas, comunicacionais, informacionais, atitudinais, tecnológicas e nos transportes, a depender do meio no qual se encontram.

Nesse sentido, a acessibilidade se apresenta como um direito dimensional, porque requer o oferecimento de condições para o alcance, com segurança e autonomia, de espaços, equipamentos, informações e serviços ligados a diferentes âmbitos da vida³⁴. Tomando como exemplo o contexto educacional, a acessibilidade também comporta classificações, destacando-se em seis dimensões: arquitetônica (acessibilidade em todos os espaços internos e externos da instituição de ensino e nos transportes coletivos), comunicacional (acessibilidade na comunicação interpessoal, escrita e virtual), metodológica (acessibilidade nos métodos e técnicas de estudo, envolvendo adaptações curriculares e a adoção de novo conceito de avaliação, educação e logística didática, etc.), instrumental (acessibilidade nos instrumentos e utensílios de estudo, das atividades da vida diária e de lazer), programática (acessibilidade na legislação, regulamentos e políticas públicas), e atitudinal (acessibilidade como a quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações, e a valorização da diversidade humana e respeito pelas diferenças individuais)³⁵ ³⁶. Essas significações demonstram a complexidade que é incluir, não bastando, no caso da PcD na educação superior, a simples oportunização do ingresso nos cursos de graduação, se após essa conquista o aluno vivencia situações excludentes.

A maneira precária como ocorreu a inclusão educacional da PcD foi analisada por diversos estudos científicos, que verificaram as péssimas condições de acesso disponíveis às PcD nas instituições de ensino superior, devido a existência de inúmeras barreiras que dificultam e comprometem o desenvolvimento acadêmico desses estudantes.

As barreiras foram identificadas desde o exame vestibular, tendo em vista que as provas não são elaboradas em atenção às especificidades didáticas da PcD. Por exemplo, questões mais complexas contendo gráficos, mapas e desenhos não são transcritos pelo sistema braille, lidos pelos softwares ou interpretados pelos leitores, sendo inacessíveis aos candidatos com deficiência visual³⁷.

A ausência de acessibilidade arquitetônica nas instituições de ensino foi uma queixa frequente dos estudantes com deficiência, sobressaindo-se sobre os demais aspectos da acessibilidade, também escassos no meio universitário. As barreiras arquitetônicas mais citadas foram a falta ou inadequação de rampas, sinalização em

³³ BRASIL. Lei nº. 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, 2015.

³⁴ BRASIL, op. cit., 2015.

³⁵ A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) traz essa perspectiva dimensional da acessibilidade, reconhecendo que no ensino superior “a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos”, o que envolve “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”, nos processos seletivos e em todas as atividades acadêmicas.

³⁶ SASSAKI, op. cit., p. 23.

³⁷ MOREIRA, Laura Ceretta; BOLSANELLO, Maria Augusta; SEGER, Rosangela Gehrke. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, p. 125-143, set. 2011, p. 135.

braille e pisos táteis, calçadas irregulares, com buracos e obstáculos no caminho, portas e banheiros com tamanho inadequado e o não funcionamento dos elevadores³⁸.

Observa-se, portanto, uma tendência das pessoas, independentemente da deficiência, em “significar a inclusão principalmente enquanto acessibilidade arquitetônica”, o que pode estar ligado ao conceito de acessibilidade voltado às adequações nos espaços físicos e ao fácil reconhecimento dessas barreiras³⁹. Entretanto, os entraves à plena inclusão da PcD não se restringem a isso. Há relatos de alunos com deficiência que sofreram “alguma forma de diferenciação indevida em sala de aula por parte do professor”, descrédito de alguns professores quanto à sua capacidade de estar no curso e dificuldade em se relacionar com os colegas⁴⁰.

Estudantes com deficiência auditiva descreveram serem olhados com estranheza pelos ouvintes, sendo que alguns riem, ficam assustados ou pensam que o surdo não é capaz de estar na universidade⁴¹.

A discriminação em razão da deficiência é indicada pelo termo “capacitismo”, tradução do inglês *ableism*. Anahí Guedes de Mello explica o capacitismo como uma categoria analítica relativa a:

(...) uma postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos à corponormatividade (...) que define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes. (...) Essa postura advém de um julgamento moral que associa a capacidade unicamente à funcionalidade de estruturas corporais e se mobiliza para avaliar o que as pessoas com deficiência são capazes de ser e fazer para serem consideradas plenamente humanas⁴².

³⁸ ALMEIDA; FERREIRA, op. cit., p. 72.

CASTRO, Sabrina Fernandes de; ALMEIDA, Maria Amélia. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 20, n. 2, p. 179-194, jun. 2014, p. 184.

GARCIA, Raquel Araújo Bonfim; BACARIN, Ana Paula Siltrão; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 22, n. esp., p. 33-40, 2018, p. 37.

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello; ALMEIDA, Maria Amélia; SILVA FILHO, José Humberto da. Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior. *Avaliação (Campinas)*, Sorocaba, v. 19, n. 1, p. 31-60, mar. 2014, p. 45-52.

MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, op. cit., p. 138-139.

PEREIRA, Rosamaria Reo et al. Alunos com Deficiência na Universidade Federal do Pará: Dificuldades e Sugestões de Melhoramento. *Rev. bras. educ. espec.*, Bauru, v. 26, n. 3, p. 387-402, jul. 2020, p. 393.

SILVA, Jackeline Susann Souza da; FERREIRA, Windyz Brazão. Sombreamento a Pessoa com Deficiência: Aplicabilidade da Técnica de Sombreamento na Coleta de Dados em Pesquisa Qualitativa. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 23, n. 2, p. 185-200, jun. 2017, p. 192-194.

³⁹ ALMEIDA; FERREIRA, op. cit., p. 72-73.

⁴⁰ CASTRO; ALMEIDA, op. cit., p. 188-189.

⁴¹ BISOL, Cláudia Alquati et al. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n.139, p. 147-172, abr. 2010, p. 156-162.

⁴² MELLO, Anahi Guedes. Politizar a deficiência, aleijar o queer: algumas notas sobre a produção da hashtag #ÉCapacitismoQuando no Facebook. In PRATA, Nair; PESSOA, Sônia Caldas (Org.). *Desigualdades, gêneros e comunicação*. São Paulo: Intercom, 2019, p. 130.

A postura capacitista está centrada no modelo médico da deficiência, que naturaliza o pressuposto de inferioridade da PcD e atribui aos seus impedimentos e às suas lesões a causa da exclusão e do fracasso. Na esfera educacional, o capacitismo se manifesta na estrutura “que considera como condição de participação e acesso apresentar as capacidades de ver, ouvir, andar, atender aos padrões intelectuais vigentes e relacionar-se conforme as referências normativas”⁴³.

Sendo assim, as barreiras atitudinais não se encerram em discursos ou conjecturas, pois, tendo origem numa prática hegemônica capacitista, potencializam outras barreiras. Comportamentos comuns dos professores em sala de aula, por exemplo, podem configurar barreiras informacionais e comunicacionais, ao passarem informações na lousa ou nos murais, tornando-as inacessíveis às PcD visual, e falarem muito rápido ou de costas à turma, de maneira a impedir a leitura labial pelas PcD auditiva⁴⁴.

Nesse sentido, alunos com surdez informaram sentir muita dificuldade de compreender e serem compreendidos pelos professores e demais colegas, bem como de entender as leituras exigidas, destacando a importância do intérprete de Libras para mediar a comunicação. No entanto, nem sempre o intérprete está disponível em todas as atividades acadêmicas e apresenta boa capacitação, de modo a ser comum existirem profissionais que não dominam a língua de sinais o suficiente para traduzir os temas específicos tratados em sala de aula, sem fugir da fala do professor⁴⁵.

Além disso, a falta de acessibilidade metodológica e instrumental na graduação é preocupante, uma vez que isso afeta diretamente o acesso ao conhecimento e o percurso acadêmico das PcD. O desconhecimento dos professores sobre as deficiências e suas especificidades educacionais, seu despreparo para atuar com estudantes com deficiência e sua pouca disposição em realizar adequações nos métodos de ensino e de avaliação, bem como a ausência de computadores adaptados e a carência ou o atraso no envio de materiais adaptados, foram alvo de reclamações por parte de alunos com deficiência de diversas instituições de ensino⁴⁶.

⁴³ CIANTELLI, Ana Paula Camillo; LEITE, Lúcia Pereira; NUERNBERG, Adriano Henrique. Atuação do psicólogo nos “núcleos de acessibilidade” das universidades federais brasileiras. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 21, n. 2, p. 303-311, ago. 2017, p. 307.

⁴⁴ CASTRO; ALMEIDA, op. cit., p. 188-189.

⁴⁵ Ibidem.

BISOL et al., op. cit., p. 156-162.

GUEREIRO; ALMEIDA; SILVA FILHO, op. cit., p. 45-52.

PEREIRA et al., op. cit., p. 393-395.

⁴⁶ CASTRO; ALMEIDA, op. cit., p. 188-189.

BISOL et al., op. cit., p. 156-162.

FERNANDES, Woquilon Lima; COSTA, Carolina Severino Lopes da. Possibilidades da Tutoria de Pares para Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Técnico e Superior. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 21, n. 1, p. 39-56, mar. 2015, p. 45-53.

MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, op. cit., p. 139.

PEREIRA et al., op. cit., p. 393.

SILVA; FERREIRA, op. cit., p. 192-194.

Com efeito, a atuação do professor em sala de aula pode configurar um grande impedimento para a prática da educação inclusiva, portanto, é essencial que conheça e seja capaz de empregar meios pedagógicos que atendam a todos os alunos. Alguns professores, porém, ao se depararem com um estudante com deficiência, assumem uma postura protetora e paternalista, outros até se aproximam e conhecem melhor suas especificidades, mas outros as ignoram, o que pode decorrer do sentimento de medo e ameaça em relação ao diferente. Entretanto, considerando que o preconceito é uma manifestação individual de origem social, pode ser superado com um trabalho de conscientização, que deve ser iniciado na formação do professor⁴⁷.

Assim, atitudes inclusivas podem ser apreendidas e modificadas por meio de ações institucionais, da capacitação dos professores ou da inserção do tema da deficiência no currículo dos cursos⁴⁸. Ademais, as relações interpessoais entre professores e alunos com deficiência estabelecidas em sala de aula possibilitam a construção de uma “consciência inclusiva”, ou melhor, “uma consciência humanizada acerca das necessidades e dificuldades que o aluno com deficiência vivencia em seu processo formativo no ensino superior”, rompendo com as barreiras metodológicas e atitudinais⁴⁹.

Ainda assim, a persistência de tantos óbices à acessibilidade demonstra o quão lento é esse processo, num cenário que exige transformações imediatas para deixar de perpetuar a exclusão. A educação inclusiva é uma realidade recente que impulsiona um novo olhar pedagógico, mas encontra desafios na ausência de formação dos professores, técnicos e coordenadores, e nas restrições orçamentárias para mudanças arquitetônicas, comunicacionais e instrumentais. De fato, o acesso das PcD ao ensino superior instigou as instituições de ensino e o corpo docente a pensar e construir estratégias de adequação, no entanto, a “reorganização do fazer pedagógico em caráter ainda corretivo e imediatista, e de poucas posturas preventivas e longitudinais” não é efetiva em atender à real necessidade do aluno e em eliminar as barreiras presentes no contexto universitário, refletindo a ausência de uma política de inclusão institucionalizada⁵⁰.

Diante disso, observa-se que apesar do necessário avanço nas normatizações direcionadas à inclusão da PcD, em especial no que diz respeito à promoção da acessibilidade, o que ocorre na prática é uma inclusão marginal. A inefetividade do direito à educação inclusiva no ensino superior, na verdade, demonstra a fragilidade do direito à não discriminação e à cidadania da PcD e aponta para a urgência de serem implementadas ações articuladas a fim de reverter esse quadro. A ampliação do número de estudantes com deficiência que ingressam na graduação, contudo, deve ser acompanhada de uma mudança no paradigma educacional e demais estruturas das instituições de ensino.

⁴⁷ FERRARI, Marian A. L. Dias; SEKKEL, Marie Claire. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. *Psicologia, Ciência e Profissão*, Brasília, v. 27, n. 4, p. 636-647, dez. 2007, p. 642-645.

⁴⁸ BRUNHARA, Jane Assunção et al. Acessibilidade da pessoa com deficiência no ensino superior: atitudes sociais de alunos e professores de uma instituição de ensino superior. *Rev. CEFAC*, São Paulo, v. 21, n.3, e13018, 2019, p. 8-9.

⁴⁹ NEVES, Joana d'Arc de Vasconcelos; MACIEL, Rogerio Andrade; OLIVEIRA, Marcos Vinicius Sousa. Representações de práticas inclusivas: da realidade vivida aos caminhos da inclusão no ensino superior na Amazônia paraense. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 443-463, ago. 2019, p. 455.

⁵⁰ *Ibidem*, p. 450-453.

Conclusão

A pesquisa evidenciou que as dificuldades para a efetivação da educação inclusiva no ensino superior se repetem, a começar pelo baixo acesso das PcD às instituições de ensino superior, e, quando o acesso ocorre, é marcado pela falta de acessibilidade arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental e atitudinal. Dessa forma, as iniciativas institucionais para a promoção de políticas inclusivas se mostram insuficientes, porque os alunos com deficiência ainda não têm atendidas condições de permanência indispensáveis para o acompanhamento do curso, tendo que, por si mesmos, lidar e superar diversas barreiras para completar a graduação.

A educação inclusiva no ensino superior brasileiro, apesar de toda a legislação, nacional e internacional, no qual esse direito se ampara, ainda é de exclusão. Verifica-se que suas limitações não se restringem na viabilização do ingresso, concretamente, em igualdade de oportunidades, pois os maiores entraves estão na superação de barreiras e na consequente promoção de acessibilidade, em todas as suas dimensões, por parte das instituições de ensino. Enfrentar esses entraves é, aliás, uma demanda urgente.

Não obstante, encerrando-se numa visão positiva, é possível observar o avanço, ainda que gradual, no ingresso das PcD na graduação e no emprego de ações inclusivas pelas universidades, em decorrência da luta dos movimentos sociais que resultaram na maior responsabilização pelo Estado e na sensibilização da população em geral com relação à legitimação e garantia dos direitos humanos às PcD. Nota-se, então, o início da construção de uma “consciência inclusiva”, que mobiliza transformações em variados âmbitos da vida social e promove práticas anticapacitistas. Refletir sobre a inclusão das PcD é fundamental para acelerar esse processo e, de fato, o questionamento sobre a escassez de estudantes com deficiência e de acessibilidade no ensino superior é um ótimo ponto de partida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Guilherme de Andrade; FERREIRA, Eliana Lucia. *Sentidos da inclusão de alunos com deficiência na educação superior: olhares a partir da Universidade Federal de Juiz de Fora. Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 22, n. esp, p. 67-75, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000400067&lng=en&nrm=iso. Acesso em 05 jan. 2021.

BISOL, Cláudia Alquati et al. *Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n.139, p. 147-172, abr. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em 13 jan. 2021.

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

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 12 mar. 2021.

BRASIL. *Lei nº. 13.146, de 06 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 12 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão*. Secretaria de Educação Superior. Documento Orientador Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior. MEC/SECADI/SESu, Brasília, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 12 mar. 2021.

BRUNHARA, Jane Assunção et al. *Acessibilidade da pessoa com deficiência no ensino superior: atitudes sociais de alunos e professores de uma instituição de ensino superior*. *Rev. CEFAC*, São Paulo, v. 21, n.3, e13018, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462019000300501&lng=en&nrm=iso. Acesso em 17 fev. 2021.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. *Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras*. *Educar em Revista*, Curitiba, n. spe.3, p. 55-70, dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000700055&lng=en&nrm=iso. Acesso em 03 fev. 2021.

CABRAL, Vinícius Neves de; ORLANDO, Rosimeire Maria; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. *O Retrato da Exclusão nas Universidades Brasileiras: os limites da inclusão*. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 45, n.4, e105412, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362020000400608&lng=en&nrm=iso. Acesso em 15 fev. 2021.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. *Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências: destaques para o debate sobre a educação*. *Educação Especial*, Santa Maria, v. 22, n. 35, p. 329-338, set./dez. 2009, p. 333. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/educacaoespecial/article/view/813>. Acesso em mar. 2020.

CANTORANI, José Roberto Herrera et al. *A acessibilidade e a inclusão em uma Instituição Federal de Ensino Superior a partir da lei n. 13.409*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, e250016, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782020000100214&lng=en&nrm=iso. Acesso em 12 fev. 2021.

CASTRO, Sabrina Fernandes de; ALMEIDA, Maria Amelia. *Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras*. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 20, n. 2, p. 179-194, jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em 09 fev. 2021.

CIANTELLI, Ana Paula Camillo; LEITE, Lúcia Pereira; NUERNBERG, Adriano Henrique. *Atuação do psicólogo nos "núcleos de acessibilidade" das universidades federais brasileiras*. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 21, n. 2, p. 303-311, ago. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000200303&lng=en&nrm=iso. Acesso em 01 fev. 2021.

CIANTELLI, Ana Paula Camilo; LEITE, Lúcia Pereira. *Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras*. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 22, n. 3, p. 413-428, set. 2016. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000300413&lng=en&nrm=iso. Acesso em 05 fev. 2021.

DINIZ, Débora. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 70.

FERNANDES, Woquiton Lima; COSTA, Carolina Severino Lopes da. *Possibilidades da Tutoria de Pares para Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Técnico e Superior*. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 21, n. 1, p. 39-56, mar. 2015. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000100039&lng=en&nrm=iso. Acesso em 11 jan. 2021.

FERRARI, Marian A. L. Dias; SEKKEL, Marie Claire. *Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio*. *Psicologia, Ciência e Profissão*, Brasília, v. 27, n. 4, p. 636-647, dez. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007001200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 19 jan. 2021.

GARCIA, Raquel Araújo Bonfim; BACARIN, Ana Paula Siltrão; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. *Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência*. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 22, n. esp., p. 33-40, 2018. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000400033&lng=en&nrm=iso. Acesso em 29 jan. 2021.

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebelo; ALMEIDA, Maria Amélia; SILVA FILHO, José Humberto da. *Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior*. *Avaliação (Campinas)*, Sorocaba, v. 19, n. 1, p. 31-60, mar. 2014. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em 10 fev. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2020*. Brasília: Inep, 2022. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em 18 jul. 2022.

MARTINS, Diléia Aparecida; LEITE, Lúcia Pereira; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. *Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais*. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 984-1014, dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362015000400984&lng=en&nrm=iso. Acesso em 08 fev. 2021.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; LEITE, Lúcia Pereira; CIANTELLI, Ana Paula Camilo. *Mapeamento e análise da matrícula de estudantes com deficiência em três Universidades públicas brasileiras*. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 22, n. esp., p. 15-23, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000400015&lng=en&nrm=iso. Acesso em 05 jan. 2021.

MELLO, Anahi Guedes. *Politizar a deficiência, aleijar o queer: algumas notas sobre a produção da hashtag #ÉCapacitismoQuando no Facebook*. In PRATA, Nair; PESSOA, Sônia Caldas (Org.). *Desigualdades, gêneros e comunicação*. São Paulo: Intercom, 2019.

MOREIRA, Laura Ceretta; BOLSANELLO, Maria Augusta; SEGER, Rosangela Gehrke. *Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco*. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41,

p. 125-143, set. 2011. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso em 12 jan. 2021.

NEVES, Joana d'Arc de Vasconcelos; MACIEL, Rogerio Andrade; OLIVEIRA, Marcos Vinicius Sousa. *Representações de práticas inclusivas: da realidade vivida aos caminhos da inclusão no ensino superior na Amazônia paraense*. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 443-463, ago. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812019000200443&lng=en&nrm=iso. Acesso em 16 fev. 2021.

PEREIRA, Rosamaria Reo et al. *Alunos com Deficiência na Universidade Federal do Pará: Dificuldades e Sugestões de Melhoramento*. *Rev. bras. educ. espec.*, Bauru, v. 26, n. 3, p. 387-402, jul. 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382020000300387&lng=en&nrm=iso. Acesso em 11 fev. 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: o paradigma do século 21*. *Revista da Educação Especial*, p. 19-23, out. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em 04 abr. 2021.

SILVA, Jackeline Susann Souza da; FERREIRA, Windyz Brazão. *Sombreando a Pessoa com Deficiência: Aplicabilidade da Técnica de Sombreamento na Coleta de Dados em Pesquisa Qualitativa*. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 23, n. 2, p. 185-200, jun. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382017000200185&lng=en&nrm=iso. Acesso em 02 fev. 2021.

UNESCO. Declaração de Incheon. *Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por. Acesso em 18 jul. 2022.

Data de Recebimento: 31/05/2022

Data de Aprovação: 08/07/2022