

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



INDICADORES CENSITÁRIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA
(2017-2019): ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

LIZ AMARAL SARAIVA MORGADO

SÃO CARLOS

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS-CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**



**INDICADORES CENSITÁRIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA (2017-
2019): ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

LIZ AMARAL SARAIVA MORGADO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, por ocasião de exame de defesa e como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação Especial, sob a orientação da Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando.

SÃO CARLOS

2022

Liz Amaral Saraiva, Morgado

Indicadores censitários da Educação Superior brasileira (2017-2019): estudantes Público-Alvo da Educação Especial / Morgado Liz Amaral Saraiva -- 2022. 171f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Rosimeire Maria Orlando
Banca Examinadora: Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Vanessa Cristina Paulino, Sílvia Márcia Ferreira Meletti, Morena Dolores Patriota da Silva
Bibliografia

1. Educação Especial. 2. Educação Superior. 3. Indicadores Censitários. I. Liz Amaral Saraiva, Morgado. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325

APOIO FINANCEIRO: COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL
DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha filha, *Ísis*, luz da minha vida. E ao nosso Anjinho, carinhosamente chamada de *Luli*.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradecer a Deus, sempre.

A toda a equipe do PPGEs, professores, funcionários técnico-administrativos, estagiários e profissionais da limpeza.

Colegas do doutorado, em especial, aos Grupos de Pesquisa: NEPEDEE'ES/UFSCAR e NECPEDS/UEL pelas contribuições de grande valia.

Aos queridos, Lucas, Suelen, Alyne e Josivan, carinhosamente chamados de “A Máfia”, quantas risadas, *memes*, figurinhas, desabafos, vocês são demais! Às minhas amigas de Programa de Pós-Graduação, em especial, a Emi, que nos conhecemos no dia da prova e trilhamos nosso caminho juntas, vocês foram extremamente importantes nessa passagem.

Aos meus amigos que estiveram ao meu lado sempre que precisei, compartilhando risadas, choro, desabafos e que nunca deixaram de acreditar em mim e no meu sonho.

A banca de qualificação e defesa, Prof^a Dra. Silvia Meletti, Prof^a Dra. Taisa Gonçalves, Prof^a Dra. Vanessa Paulino, Prof^a Dra. Cristina Lacerda, Prof^a Dr^a Morena Dolores e Prof. Dr. Leonardo Cabral.

Muito obrigada a todos!

RESUMO

O presente estudo aborda a temática relacionada ao acesso de estudantes público-alvo da Educação Especial à Educação Superior brasileira, por meio da análise de matrículas de 2017 a 2019. Buscou-se responder a seguinte questão de pesquisa: o que as matrículas na Educação Superior brasileira revelam sobre o acesso de estudantes PAEE neste grau de formação? Assim, o presente estudo teve como objetivo principal pesquisar e analisar o acesso de estudantes PAEE na Educação Superior brasileira, no período de 2017 a 2019, e como objetivos específicos: - Traçar o perfil das matrículas de estudantes PAEE na Educação Superior brasileira, de acordo com as especificidades e gênero; - Investigar as matrículas de estudantes PAEE nas diferentes dependências administrativas. O referencial teórico-metodológico que subsidiou o estudo, é caracterizado como sendo de cunho qualitativo e quantitativo, exploratório e descritivo, com a utilização de dados censitários. Seu arcabouço teórico é baseado no materialismo histórico dialético e nos resultados e discussões, abarcou-se as tabelas resultantes da coleta de dados e os eixos de análise: (i) PAEE: deficiência; (ii) ingresso e; (iii) PAEE: dependência administrativa das IES. As categorias foram analisadas baseadas nos conceitos apresentados por István Mészáros. Como resultados provenientes da análise, no que se refere à matrícula dos estudantes PAEE, o cenário que se evidencia é o de crescimento da inserção desse alunado no âmbito educacional e que as políticas de ações afirmativas são um portão de entrada para o público historicamente excluído na educação superior. Apesar de já terem ampliado o acesso às universidades, ainda há muito por fazer, pois muitos serviços institucionais de acessibilidade não são universalizados e a existência de tais ações depende muito de cada dependência administrativa das IES.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Superior; Público-Alvo da Educação Especial; Indicadores Educacionais; INEP.

ABSTRACT

This study addresses the issue related to the access of students target audience of Special Education to Brazilian Higher Education, through the analysis of enrollments from 2017 to 2019. We sought to answer the following research question: what enrollments in Higher Education Brazilian government reveal about the access of disability students at this level of training? Thus, the present study has as a general objective to research and analyze the access of disability students in Brazilian Higher Education, from 2017 to 2019, and as specific objectives: - To outline the profile of disability student enrollment in Brazilian Higher Education, according to with specifics and gender; - Investigate the enrollment of disability students in different administrative facilities. The theoretical-methodological framework that supported the study, characterized as being qualitative and quantitative, exploratory and descriptive, in view of the use of census data, based on dialectical historical materialism and on the results and discussions, included the tables resulting from the data collection and analysis axes: (i) disability students: specificities; (ii) Entering and; (iii) disability students: administrative dependence of HEIs. The categories were analyzed based on the concepts presented by István Mészáros. As a result of the analysis, with regard to the enrollment of disability students, the scenario that emerges is the growth in the insertion of these students in the educational sphere and that affirmative action policies are a opportunity for the historically excluded public in higher education. Despite having already expanded access to universities, there is still a lot to be done, as many institutional accessibility services are not universalized and the existence of such actions depends a lot on each administrative dependence of the HEIs.

Keywords: Special Education; College education; Target Audience for Special Education; Educational Indicators.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	População de Analfabetos e estudantes do ensino superior entre 18 e 24 anos – 1960 e 1970	40
Gráfico 2 -	Proporção de pessoas com deficiência, com e sem a aplicação da linha de corte do WG, por tipo de deficiência, Brasil 2010 ..	50
Gráfico 3 -	Porcentagem da quantidade das produções encontradas nas três plataformas de buscas	91
Gráfico 4 -	Ano de publicação dos trabalhos	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Etapas seguidas para a realização da revisão sistemática	76
Quadro 2 -	Portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	85
Quadro 3 -	Portal SciELO	87
Quadro 4 -	Portal CAPES	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Distribuição das matrículas de estudantes na Educação Superior brasileira (2017-2019)	117
Tabela 2 -	Distribuição das matrículas de estudantes e de estudantes PAEE por especificidade na Educação Superior brasileira (2017-2019)	121
Tabela 3 -	Distribuição das matrículas de estudantes na Educação Superior brasileira por forma de ingresso (2017-2019)	127
Tabela 4 -	Distribuição das matrículas de estudantes na Educação Superior brasileira por Dependência Administrativa (2017-2019)	130

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Questões do IBGE sobre deficiências	50
Figura 2 -	Organização e definição dos descritores utilizados em formato de fluxograma	80
Figura 3 -	Refinamento do processo planejado de busca	81
Figura 4 -	Critérios de inclusão e exclusão dispostos em formato de fluxograma.....	83
Figura 5 -	Revisão sistemática referente ao Portal BDTD	84
Figura 6 -	Revisão sistemática referente ao Portal SciELO.....	86
Figura 7 -	Revisão sistemática referente ao Portal CAPES	89
Figura 8 -	Seleção de trabalhos para revisão	93
Figura 9 -	Processo geral para alcançar a seleção de trabalhos para revisão sistemática sobre indicadores e microdados no contexto da educação superior	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AGCS	Acordo Geral de Comércio e Serviços
AI	Autismo Infantil
Art.	Artigo
BDTD	Banco de Dados de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BV	Baixa Visão
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEG	Cegueira
DA	Deficiência Auditiva
DF	Deficiência Física
DI	Deficiência Intelectual
DM	Deficiência Múltipla
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EaD	Educação à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
GW	Grupo de Washington
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
NA	Núcleo de Acessibilidade

NBR	Norma Brasileira
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OMC	Organização Mundial do Comércio
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PIB	Produto Interno Bruto
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPG	Programa de Pós-Graduação
PRISMA	Principais Itens para Relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSL	Partido Social Liberal
PT	Partido dos Trabalhadores
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SA	Síndrome de Asperger
SC	Surdocegueira
SciElo	Scientific Electronic Library Online
SD	Superdotação
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
SPSS	Statistical Package for the Social Science
SR	Síndrome de Rett (SR)
SUR	Surdez
TDI	Transtorno Desintegrativo da Infância
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	26
1. EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA E ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: CAMINHOS CONSTRUÍDOS, DESCONSTRUÍDOS.....	32
1.1. A educação na perspectiva do capitalismo.....	33
1.2. Uma breve trajetória do ensino superior e da educação especial no Brasil	37
1.3. Contexto político e social do período de análise (2017-2019)	43
1.4. Panorama sobre a educação especial superior no governo Temer e primeiro ano do governo Bolsonaro.....	47
1.5. Inclusão e Exclusão como Processos Constitutivos	52
2. A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA E A INTERFACE COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL: O PÚBLICO E O PRIVADO EM FOCO	57
2.1. Brechas para a mercantilização do ensino superior brasileiro	58
2.2. A Educação Especial e as Instituições de Educação Superior brasileiras	69
3. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	74
3.1. Panorama acerca do tema da revisão sistemática e microdados	74
3.2. A realização da revisão sistemática	76
3.3. Dados censitários da educação especial na educação superior brasileira: Revisão Sistemática	97
3.4. Público das matrículas	103
4. PERCURSO METODOLÓGICO	106
4.1. Referencial Teórico	106
4.2. Recorte temporal	109
4.3. Seleção dos dados	111
4.4. Procedimentos éticos	112
4.5. Extração de dados	112
4.6. Organização dos resultados	113
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES	115
5.1. PAEE: deficiência	116
5.2. Ingresso	125
5.3. Dependência Administrativa das instituições de ensino superior	128
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS	141

ANEXOS	158
APÊNDICES	160

INTRODUÇÃO

O presente estudo aborda a temática relacionada ao acesso de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) à Educação Superior brasileira, por meio da análise, de matrículas, no período entre 2017 e 2019, através do estudo de microdados e utilizando-se do estudo do aparato legal elaborado, utilizando como marco a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008), confrontando, por fim, com a perspectiva do materialismo histórico dialético. O estudo de dados é desafiador à medida que promove o confronto entre legislações e realidade; entre o que se propôs e o que se concretizou no tecido social.

Como veremos, mesmo quando se observa separadamente, tanto a inclusão de pessoa com deficiência, quanto o acesso geral ao ensino superior, percebe-se que são temas sensíveis na política brasileira. Abordar a intersecção entre esses temas é tocar em um ponto frágil e, por isso, necessário.

Conferiu-se à pessoa com deficiência, historicamente, a ideia de incapacidade e a exclusão da participação social. Essa visão tradicional foi estabelecida quando a deficiência não era entendida como expressão da diversidade humana, pois, todo corpo fora dos padrões considerados normais era julgado e considerado sem serventia à sociedade, sobretudo no século XVIII, com o surgimento e avanço das sociedades capitalistas industriais e, também, da padronização dos meios de produção (VIANNA, 2018).

Quando se fala sobre a educação superior, deve-se entender que, no Brasil, ela possui uma história tardia e tradicionalmente voltada para a elite financeira do país. Sendo, apenas nos últimos vinte anos, que as políticas públicas passaram a buscar a massificação do ensino superior, inclusive, com foco para as políticas de ações afirmativas, que visavam à inclusão de pessoas advindas das minorias populacionais do ponto de vista de acesso aos bens sociais, estando, entre elas, as pessoas com deficiência. Também nesse período se desenvolveram políticas que promoveram acessibilidade, aumentando a participação desse público nas universidades (FÁVERO, 2006; ALMEIDA; BELLOSI; FERREIRA, 2015; CASTRO, 2011).

Sobre isso, Morgado (2017) considera que o processo de inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior brasileira, apresenta características desafiadoras, uma vez que vem acontecendo de maneira lenta e, ainda, sem muitos mecanismos que sustentem o acesso e a permanência na rede de ensino. Ou seja, não se trata somente da

garantia de vagas, mas da organização, por parte das instituições de ensino, de estratégias que colaborem com o sucesso escolar destes estudantes (MORGADO, 2017).

Movimentação esta que toma corpo na década de 1990, em decorrência da criação de políticas nacionais e internacionais inclusivas, com destaque para a Declaração Mundial da Educação Para Todos, a Declaração de Salamanca, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacionais (LDB), entre outras (BRASIL, 1990; 1994; 1996). Desta forma, se tem requerido do sistema de ensino, como imprescindível, condições educativas que proporcionem o desenvolvimento intelectual e sociocultural dos diferentes indivíduos, por meio da oferta de serviços voltados para as necessidades educacionais de todos. Sendo assim, observa-se uma maior preocupação em discutir e compreender a escolarização de alunos com deficiência nesses espaços.

Em 2008, foi sancionada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) que institui um novo marco teórico e organizacional da educação brasileira e define a educação especial como modalidade suplementar de ensino e não substitutiva a escolarização regular, sendo posteriormente normatizada em decretos e resoluções específicas (BRASIL, 2008, 2009, 2011).

Nos governos petistas, por influência das políticas sociais e econômicas, este nível de ensino encontra-se em processo de ampliação de vagas, numa tentativa de democratização do acesso, de forma que se torna relevante toda ação que implemente tal objetivo (FAVATO; RUIZ, 2018). Deve-se considerar, portanto, três importantes marcos ocorridos no ano de 2010 e que tiveram impacto nos anos subsequentes: a criação do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) (BRASIL, 2010), o Decreto nº 7234 - Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (BRASIL, 2010) e a Lei nº 12.202 que altera a Lei nº 10.260 de 2001, a qual dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) (BRASIL, 2010; 2001).

Com o SiSU os jovens que almejam acesso ao ensino superior passam a ter maiores possibilidades com sua nota do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), pois, a mais de uma opção de escolha por curso ou instituição, além de poderem se candidatar em instituições por todo o território brasileiro, sem a necessidade de se deslocar até a cidade da instituição para fazer o vestibular. As diversas taxas de inscrição também foram reduzidas a uma, com a facilidade de gratuidade por critérios socioeconômicos. Muitas instituições em todo o país aderiram a esse tipo de seleção, o que colaborou para a democratização do acesso. O PNAES contribuiu para a

permanência desses estudantes nas instituições federais de ensino superior, pois os auxílios e bolsas distribuídos colaboraram para sua manutenção financeira, o que impedia a evasão e, em alguns casos, trazia possibilidade de maior dedicação ao curso. Já a alteração do FIES trouxe ajustes que ampliaram esse tipo de financiamento, segundo Santos, Chaves e Paixão (2021, p. 4) “houve um aumento exponencial nos contratos”.

Visando compreender, através de dados censitários das matrículas e seus marcos legais, a inclusão do PAEE na Educação Superior, desenvolveu-se neste estudo um rastreamento referente à legislação educacional pós Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008), com foco, mais especificamente, nas condições de acesso desses sujeitos nesse nível de formação.

Além desses destaques, um dos marcos no acesso de estudantes PAEE na Educação Superior brasileira, foi a Lei nº 13.409/2016, que alterou a Lei nº 12.711/2012 que dispõe sobre a reserva de vagas nos cursos técnico de nível médio e superior das Instituições Federais de Ensino. Em seu Art. 3º, apresenta que, em cada instituição federal de ensino superior, as vagas serão preenchidas, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência em proporção ao total de vagas e da população da unidade onde está instalada a instituição (BRASIL, 2016).

Frente a esses desafios, os estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE)¹ conquistam espaço por meio de muita luta e embates a partir de movimentos liderados tanto por familiares como pelas próprias pessoas com deficiência, resultando em visibilidade e conquista de direitos na sociedade brasileira. Como será visto na primeira sessão do presente estudo, ocorreram momentos de grandes conquistas e empoderamento para esta população que viveu por muito tempo nas sombras, pois suas vozes começaram a ser ouvidas em todo território brasileiro como uma forma de busca por um movimento político e social cada vez mais ativo (LANNA JR, 2010; MORGADO, 2017).

A inclusão no âmbito educacional é um direito de todos, e, desde a publicação da Declaração de Salamanca (1994), é vista como um desafio a ser constantemente buscado pelo PAEE, com uma ampla e contínua reestruturação na área educacional, de acordo com as especificidades de cada estudante. No entanto, para que essa inclusão

¹ Termo utilizado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008), que define como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

tenha um caráter qualitativo, é necessário que atentemos aos paradigmas da educação fornecida, afinal de contas, desde sua sustentação, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, é dito que a educação deverá vincular-se ao mundo do trabalho (BRASIL, 1996). Ou seja, educa-se para a sustentação do capitalismo e, para Mészáros (2008), o quesito fundamental da educação para o capital é o de certificar que cada sujeito incorpore formas de reprodução do sistema, dando legitimidade ao posto que lhe foi designado na hierarquia social e adequando expectativas e formas de conduta determinantes ao sistema capitalista.

Sendo assim, enxergando o objeto de pesquisa pela lente do materialismo histórico dialético, é possível compreender que os conceitos: educação, Estado e trabalho, são parte fundamental um do outro e as alterações em cada um refletem em mudanças em todos, ou seja, quando são destacados avanços, também é necessário pontuar o alcance, as limitações e o que ainda precisa ser feito para que esta medida promova práticas cada vez mais igualitárias.

Selecionou-se o período de 2017 a 2019 para a coleta de dados do Censo da Educação Superior uma vez que neste espaço temporal consta o ano seguinte em que entra em vigor a inclusão de reserva de vagas para estudantes público-alvo da educação especial na lei de cotas das IFES e são os últimos dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)² até o final da coleta desta pesquisa. Além disso, pode-se avaliar se a Lei das Cotas nas IES federais impactou ou não uma melhor representação de estudantes PAEE nas instituições de educação superior.

Portanto, justifica-se esta pesquisa, de cunho científico e social, pois pautou-se na necessidade de reflexão sobre os estudantes que têm adentrado a educação superior brasileira, especificamente ao PAEE – cuja história é perpassada por um contexto de lutas e embates visando o direito à escolarização e à formação na educação superior. Além disso, para Favato e Ruiz (2018), a análise de microdados³ é fundamental para a construção e avaliação de políticas públicas por quantificar, de maneira precisa, as

² O INEP foi criado em 1937 durante a industrialização do Brasil, buscando atender esta industrialização, bem como melhor conduzir as políticas públicas de educação, sendo o primeiro Censo da Educação Superior apresentado em 1995 (INEP, 2022a; 2022b). Os dados dos censos, sejam eles educacionais ou demográficos, possibilitam não apenas avaliação das políticas públicas, mas também uma organização estratégica do país, pois mostram as lacunas de necessidades não atendidas, possibilitando aos gestores um planejamento de ações para preenchê-las.

³ Os microdados se constituem no menor nível de desagregação de dados recolhidos por suas pesquisas estatísticas, avaliações e exames (INEP, 2017).

características de determinado grupo e, assim, identificar com precisão as necessidades e dificuldade enfrentadas por ele. As informações obtidas pelo estudo dos microdados podem, e devem, ser avaliadas para utilização mais eficiente dos recursos públicos na busca pela melhor qualidade de vida deste grupo.

Desta maneira, buscou-se responder a seguinte questão de pesquisa: o que os indicadores censitários da educação superior brasileira revelam sobre o acesso de estudantes público-alvo da educação especial neste nível de ensino?

Assim, o presente estudo teve como objetivo geral analisar o acesso de estudantes PAEE, a partir da análise das matrículas na educação superior brasileira, no período de 2017 a 2019, e como objetivos específicos:

- Traçar o perfil dos estudantes PAEE através dos indicadores censitários na Educação Superior brasileira, de acordo com a deficiência.

- Investigar, com a utilização dos indicadores censitários, as matrículas de estudantes PAEE nas diferentes dependências administrativas na educação superior brasileira;

O conteúdo foi estruturado e dividido em seções, sendo elas:

Na primeira seção, são introduzidos os conceitos norteadores da análise de dados, como a perspectiva educacional de Mészáros. É, também, explicitada, a trajetória do desenvolvimento das IES, bem como dos avanços da educação fornecida ao PAEE. Para melhor compreensão dos dados obtidos, é realizada uma breve análise do contexto político-social do período de análise, bem como das medidas legais concernentes especificamente ao PAEE.

Na segunda seção, é apresentado o caráter da educação superior brasileira por suas dependências administrativas, trazendo o debate da crescente terceirização do ensino superior e sua conseqüente mercantilização.

Na seção 3, realiza-se o levantamento bibliográfico sobre os indicadores educacionais da Educação Superior e o PAEE por meio das recomendações dos “Principais Itens para Relatar Revisões Sistemáticas e Meta-análises” (PRISMA).

A seção 4 mostra o percurso teórico-metodológico que subsidiou o estudo, caracterizado como sendo de cunho qualitativo e quantitativo, exploratório e descritivo, tendo em vista a utilização de dados censitários disponíveis no site do INEP, baseado no materialismo histórico dialético.

Os resultados são apresentados na quinta seção, a por meio de tabelas, que buscam definir o perfil do PAEE que obteve acesso ao ensino superior e o consequente debate a partir da análise dos dados.

A seção 6 apresenta o fechamento do trabalho com as considerações finais da pesquisa e a retomada do que foi construído.

1. EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA E OS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: CAMINHOS CONSTRUÍDOS, DESCONSTRUÍDOS E DESTRUÍDOS

Com o propósito de contextualizar essa pesquisa, que tem como foco o acesso de estudantes PAEE na Educação Superior brasileira, é necessário olhar para a totalidade dos acontecimentos, ou seja, refletir sobre o cenário histórico, social, político e econômico da educação brasileira, com ênfase na educação especial e na ampliação do ingresso na educação superior, entre os anos de 2017 e 2019, pois, o contexto em que os dados foram coletados representa o reflexo da mudança do eixo de poder, de um governo de cunho social reformista para um governo neoliberal e, quase imediatamente, para um governo conservador.

Pesquisa similar foi realizada por Rocha, visitando período diverso. Rocha (2019) se debruçou sobre a temática das matrículas de estudantes PAEE na Educação Superior, com o objetivo de analisar e mapear os estudantes PAEE na Educação Superior brasileira, com base nos dados de 2015 e apresentar um panorama da Educação Superior, a partir dos microdados do Censo da Educação Superior, com análise baseada no contexto histórico e social. O autor alega que, apesar da limitação dos dados, é possível notar que os estudantes PAEE estão em desvantagens com relação às demais pessoas e o acesso tem se restringido a uma pequena parcela desta população. No entanto, através do estudo dos microdados, buscamos analisar, utilizando, como motivo, o recrudescimento das políticas neoliberais e, a partir da perspectiva de Mézáros (2008), se as reformas inclusivas podem ser duradouras na perspectiva do capital.

Em uma sociedade em que a educação é voltada para o mundo do trabalho (BRASIL, 2016) e o trabalho está vinculado à estrutura do capital, podemos elaborar um questionamento fundamental da perspectiva materialista histórico dialética: a educação oferecida visa a humanização do PAEE e sua real inserção na sociedade, ou busca a alienação e capacitação, buscando transformá-lo meramente em reprodutor do sistema? (SAVIANI, 1989). Talvez, com a análise dos microdados, atentando-se à matrícula, essa pergunta não possa ser respondida, mas esperamos que este trabalho contribua, pelo processo dialético, para que esta resposta seja encontrada.

1.1. A educação na perspectiva do capitalismo

Educação é um conceito que pode ser entendido por diversas óticas. Desde a mais simples, como sinônimo de um bom seguimento de normas de etiqueta, até interpretações complexas e ideológicas, como uma visão tecnicista, de que educação é preparação para o mercado de trabalho. Nesta pesquisa, utilizaremos o termo com ênfase nos estudos de István Mészáros⁴, baseado em suas obras: Para além do capital (2002), A teoria da alienação em Marx (2006), O desafio e o fardo do tempo histórico (2007) e Educação para além do capital (2008), que, como veremos, é o conjunto de saberes e normas assimilados ao longo de toda a vida e que oferece um compromisso transformador.

A análise do acesso do público-alvo da Educação Especial na educação superior brasileira está estritamente vinculada à compreensão da estrutura social brasileira e como ela se constituiu, ou seja, é importante compreender e analisar a educação superior e a população denominada de público-alvo da educação especial como realidades concretas inseridas em um sistema capitalista.

Diante disto, é necessário caracterizar o sistema econômico em que o Brasil está inserido, pois, “é sabido que o processo de desenvolvimento capitalista brasileiro constituiu-se assentado direta e indiretamente na atuação do Estado” (POCHMANN, 2017, p. 311). Ou seja, a estrutura estatal brasileira tem um comprometimento com o sistema econômico vigente e, por consequência, as políticas públicas estão limitadas a aplicar melhorias e reformas apenas quando estas não possam ameaçar tal sistema, mesmo que indiretamente.

É importante entendermos que esta aliança entre Estado e capitalismo é remota e, no caso do Brasil, desde o berço de ambos. Desde o período colonial a “economia brasileira se desenvolveu em estreita dependência do mercado capitalista mundial, criando uma esfera de circulação com o capital europeu e adquirindo alta forma mercantil” (KOVAL, 1982, p. 48), laços que se estreitaram mesmo após o processo de independência, estando, o Brasil, até os dias de hoje, estritamente vinculado a um sistema econômico global e capitalista. Mas este sistema econômico não é estável, como ficou evidenciado com a crise mundial de 1929 que escancarou, pela primeira vez, as falhas do sistema capitalista e sua aliança direta com os Estados, colocando em xeque a

⁴ Considerado um dos pensadores mais importantes da atualidade, sua experiência como operário e seu acesso ao estudo na Hungria socialista foi fundamental para a compreensão da educação como forma de superar obstáculos da realidade.

ideologia liberal e proporcionando o retorno de um Estado presente e forte. No entanto, neste cenário de mudanças, o liberalismo se recriou, buscando uma relação com presença estatal, mas ainda sob controle do capital. Criou-se, então, brechas para reformas neoliberais com o objetivo de reduzir as obrigações do Estado, no que diz respeito às políticas sociais e a retomada para a expansão do capital com formatos inovadores e processos de privatização complexos, desregulamentando a economia, ajustando a legislação trabalhista, entre outros processos (DOURADO, 2019).

Além dessa relação do capitalismo global com o Brasil, existe ainda uma outra relação de interdependência, que é a do Estado com o capital que circula em seu território e o núcleo de poder gerado por ele, como evidenciam Vainer e colaboradores (2015, p. 57) quando afirmam “[...] as relações entre Estado e burguesia no Brasil são bastante amplas e não podem ser pensadas sob a ótica da dicotomia. Ao contrário, complementariedade e o entrelaçamento são constitutivos do desenvolvimento capitalista da sociedade”. Além disso, Filgueiras (2006, p.183) afirma que “[...] o projeto político neoliberal e a construção de um novo modelo econômico, redefiniu as relações políticas entre as classes e frações de classes que constituíam a sociedade brasileira”.

O que nos leva a pensar que o neoliberalismo vem se destacando como algo ajustável e nunca pronto, tentando consertar as falhas do sistema capitalista, mas, com características deste mesmo sistema, ocasionando alterações em um lado, mas, criando desajustes em outros. A política neoliberal tem conseguido um apoio de segmentos dentro das classes trabalhadoras, ocasionado principalmente por fatores históricos e contendo por base a revolta dos setores populares contra o caráter historicamente excludente dos direitos sociais; a dificuldade e burocracia necessários para a utilização dos serviços públicos, muitas vezes ineficientes e insuficientes; e os vícios do sistema político brasileiro como o clientelismo, o nepotismo e o fisiologismo⁵. Revolta esta que foi direcionada e estimulada pela ideologia burguesa contra o Estado.

Segundo Harvey (2014), a teoria neoliberal fundamenta seu discurso em dois pilares: na dignidade humana e na liberdade individual, que seriam os valores centrais da civilização. Para o autor, os defensores das políticas neoliberais identificam como antagônicos a esses valores as ditaduras, o fascismo, o comunismo, e toda e qualquer

⁵ Práticas consideradas ilegais, mas ainda comuns na política brasileira. Em resumo. clientelismo é a troca de favores para obtenção de votos; nepotismo é a contratação de familiares para funções públicas; e fisiologismo a troca de favores para aprovação de medidas públicas.

forma de intervenção do Estado que substitua a livre arbítrio dos indivíduos ou do coletivo.

A ideologia neoliberal argumenta que as dinâmicas de mercado sejam as mais adequadas para gerir, não apenas, as políticas econômicas, mas, todos os campos da vida humana. O Estado, na teoria neoliberal, passa a ter, como função, a garantia das liberdades individuais e da propriedade privada. Além disso, a desregulamentação do mundo do trabalho, a sua flexibilização, o enfraquecimento do poder político e a negociação das representações das classes trabalhadoras são pilares fundamentais do projeto político neoliberal, exercendo sua função a favor do capital (DELGADO; NASCIMENTO; SILVA, 2020; BOITO, 2004; FILGUEIRAS, 2006).

Visando compreender a relação do sistema capitalista, com característica neoliberalistas, e a educação brasileira, serão apresentados os conceitos, Estado, Trabalho e Educação baseados em Mészáros (2002; 2006; 2007; 2008; 2011). Tais conceitos se interligam e entrelaçam, em um grande movimento dialético, além de promover uma discussão da realidade em que os dados estão inseridos.

Para Mészáros (2002), o Estado é caracterizado como uma estrutura totalizadora de comando político, que o capital consegue dominar utilizando da força de trabalho, impondo a ilusão de um relacionamento entre iguais. É uma forma alienada de restituir a fratura entre a produção e o controle. Além de ser detentor de um poder que é, ao mesmo tempo, delimitado e relativo. “Delimitado, porque se caracteriza por uma hegemonia de classe; relativo, porque é também penetrado pelos diversos estratos da sociedade, em ocasiões de maior ou menor proporção” (MÉSZÁROS, 2002, p. 493).

Quando se fala de trabalho, pela ótica marxista, esta palavra não se resume à perspectiva do emprego, ela é qualquer atividade humana que resulte em produção. É o resultado da interação entre o ser humano e o mundo que o cerca. O trabalho transforma e é dialético, mas, ao mesmo tempo, é o espaço de disputa que resulta nas desigualdades sociais e sofre mudança pelo do capital. Em outras palavras, é tudo o que resulta em produção, seja de maneira prática ou empírica.

Começa-se por considerar que o trabalho pode ser entendido como causa, meio e fim da dinâmica constituinte do ser humano, enquanto sujeito social e histórico, uma vez que o diferencia da natureza, e é responsável pela sua humanização, além de representar a sua condição de produção e de satisfação das questões que o forma enquanto humano. Assim, os processos educativos e formativos são gerados por meio da acumulação das transformações sociais e históricas ocorridas ao longo do tempo, elas

contribuem para moldar o contexto social da humanidade (MÉSZÁROS, 2006).

Quando se fala sobre educação, existe um lugar comum que a restringe ao conhecimento formal e acadêmico obtido no ambiente escolar e voltado para o sucesso no mundo do trabalho, quando, na verdade, o aprendizado vai além dos muros da escola. Educação perpassa por todos os ambientes, é tudo o que se aprende e se troca, algo que deve ser internalizado e que vem sofrendo transformações de acordo com o capital, ganhando uma orientação de caráter econômico (DOURADO, 2019). Devido à difusão dessa visão restritiva da educação, é importante ressaltar o seu caráter de proposição de mudanças sociais, em razão da agência dos sujeitos que constroem e são construídos em um processo dialético entre os indivíduos, os contextos e os tempos históricos. Portanto, deve-se refletir sobre o reconhecimento da educação e suas possibilidades em um sentido emancipatório, com a proposição de críticas e outros horizontes para que seja possível alcançar um processo formativo, integral, laico e de qualidade socialmente referenciada.

Dessa forma, Mézáros (2005) reflete sobre as implicações de sua proposta educativa, considerando o significado mais amplo e profundo da educação, que inclui de forma proeminente todos os momentos da vida, inclusive os mais decisivos, afinal, a educação deve ser uma constância “não apenas para nós como indivíduos, mas, simultaneamente, também para a humanidade, em todas aquelas inevitáveis horas que não podemos ‘passar sem aprender’, isto porque a aprendizagem é a nossa própria vida” (MÉSZÁROS, 2005, p. 48).

De acordo com o que foi apresentado, é possível notar que a educação deveria ter um papel de emancipar as pessoas e contribuir para romper com a lógica do capital na sociedade como um todo. Ou seja, “educar em busca da emancipação é trabalhar as questões do ser e da sociedade nas suas especificidades, fornecendo condições materiais e teóricas para que o indivíduo altere as condições que o oprimem” (VIEIRA; OLIVEIRA; SOUZA JUNIOR, 2021, p. 556).

Quando consideramos a educação especial, percebemos que ela trilha, em um ritmo mais lento e menos inclusivo, os mesmos caminhos da educação regular, baseada nos pilares do capital.

Compreendendo-se a relação entre o sistema econômico e ideológico vigente e a educação, torna-se fundamental uma análise das políticas brasileiras e seus reflexos na educação de nível superior voltada para o PAEE e assim, promover uma discussão da realidade em que os dados obtidos durante a presente pesquisa estão inseridos.

1.2. Uma breve trajetória do ensino superior e da educação especial no Brasil

Para melhor entendermos a trajetória da educação superior voltada para o PAEE, é necessário compreender que seu desenvolvimento está entrelaçado com dois parâmetros, sendo eles: o desenvolvimento do ensino superior brasileiro e seu caráter predominantemente elitista; e o desenvolvimento da educação especial, sabendo que esta tem como marca o caráter privado filantrópico, consolidado, com o passar dos anos, por uma série de iniciativas políticas que privilegiaram o crescimento deste setor, como veremos a seguir.

O surgimento das instituições de ensino superior no Brasil é tardio quando comparado com o restante do continente americano. A Universidade de São Domingos, fundada em 1538, é a mais antiga do continente, seguida pela de San Marcos, em 1551, e a Real y Pontificia Universidad de México, no México, em 1553 (GOMES, 2002), todas em território colonial espanhol, hoje, respectivamente, nos países da República Dominicana, Peru e México. No século seguinte, o *college* Harvard é a primeira instituição de ensino superior em território colonial inglês, em 1636, hoje, Estados Unidos (GOMES, 2002). No Brasil, as primeiras instituições de ensino superior são estabelecidas com 270 anos de atraso em relação a primeira do continente, pois, é apenas em 1808, com a vinda da família real Portuguesa para o Brasil, que se tem permissão para tal. Nasce as escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador e de Anatomia e Cirurgia, no Rio de Janeiro, atuais Faculdade de Medicina da UFBA e Faculdade de Medicina da UFRJ, respectivamente (MARTINS, 2002).

Esse surgimento tardio não significa que não havia brasileiros com nível superior de educação, até então. A restrição, por parte da metrópole portuguesa para abertura de IES em suas colônias era uma forma de controlar a elite, limitando o acesso à educação superior para aqueles com riqueza o suficiente para sustentar os estudos dos filhos no exterior (ANTONIAZZI, 2018). A abertura de duas, e nos anos seguintes, mais duas instituições, apesar de inaugurar a era das IES no Brasil, não alterou o caráter de extrema exclusividade do acesso ao ensino superior.

Durante o segundo reinado do império brasileiro há uma pequena expansão das instituições de ensino, limitadas a formação de profissionais liberais, aumentando o número de instituições para 24 (MARTINS, 2002). Essa mudança faz parte de um contexto político maior, pois é a partir da década de 50 que o Imperador D. Pedro II passa a concentrar esforços em empreendimentos que simbolizassem o avanço e o progresso das nações (SCHWARCZ, 1998).

O marco histórico do surgimento da educação especial no Brasil é estabelecido, em meados do século XIX, no ano de 1854, com a fundação do Instituto dos Meninos Cegos⁶, acompanhado de perto pela fundação do Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857 (JANNUZZI, 2004). A criação dessas instituições está no mesmo contexto político de modernização proposto por D. Pedro II que a ampliação das IES.

O aparecimento dessas instituições seguiu um ritmo de crescimento constante, porém tímido, com duas vertentes principais, a médico-pedagógica e a psicopedagógica, a primeira subordinada aos procedimentos determinados por um médico, não apenas na questão diagnóstica, mas também na área pedagógica e a segunda que, apesar de estar subordinada ao acompanhamento médico, possuía mais liberdade nas práticas pedagógicas (JANNUZZI, 1992). É imprescindível ressaltar que essa educação especial estava vinculada ao assistencialismo.

Com a proclamação da república, no final do século XIX, os ideais de progresso e modernização defendidos timidamente por D. Pedro II receberam maior atenção. Foi nesse contexto que surgiram as primeiras faculdades particulares no país, ocorrendo nova expansão nas IES. Até a década de 1920, o número de instituições, entre públicas e privadas subiu para 133. É importante ressaltar que o ensino público não tinha caráter gratuito e o ensino superior era, portanto, exclusivamente elitista (MARTINS, 2002).

Foi ainda, no ano de 1920, a criação da primeira universidade brasileira, sendo ela a Universidade do Rio de Janeiro na, então, Capital Federal, estimulando os outros Estados a reproduzirem essa iniciativa, o que resultou diretamente na fundação da Universidade de Minas Gerais, em 1927, e na Universidade de São Paulo, em 1934. Nas décadas seguintes, o número de IES, públicas e privadas, continuou em expansão, mas, considerando o número de concluintes do ensino médio, no mesmo período, constata-se que o acesso continuava restrito (GOMES, 2002).

A criação destas universidades ocorreu num contexto de mudança de perspectiva da função do ensino superior, que começaram a ser enxergadas por sua função social de construção do saber, como polos científicos. No entanto, apesar da alteração incipiente que tomaria força e resultaria em alterações nos trinta anos seguintes, as primeiras

⁶ A lista dos nomes da instituição brasileira, seguidos pelo período que ocupava, foi elencada por Rocha (2008) e segue a seguinte ordem: Colégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos (1856-1857), Instituto Imperial para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos (1857-1858), Imperial Instituto para Surdos Mudos de Ambos os Sexos (1858-1874), Instituto dos Surdos-Mudos (1874-1890), Instituto Nacional de Surdos Mudos (1890-1957) e Instituto Nacional de Educação de Surdos (1957- atual).

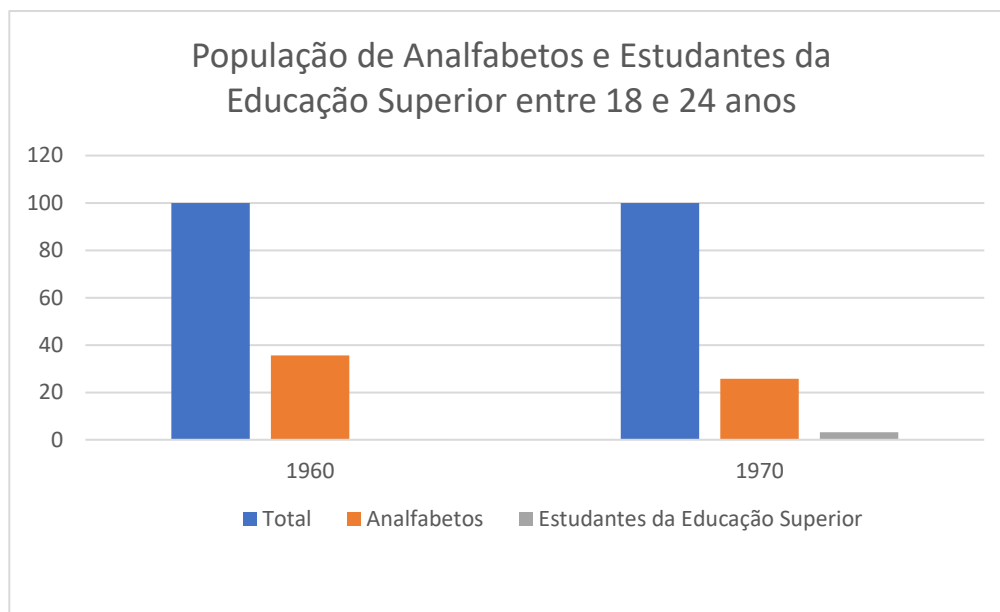
universidades eram compostas, na verdade, por um conglomerado de faculdades sem diálogo, sendo a unificação, apenas, administrativa (MARTINS, 2002).

Nas décadas de 1920 e 1930, multiplicou-se a criação das escolas especiais, dando expressividade ao desenvolvimento da educação especial no país (FERREIRA, 1995). Essa expansão ocorre conjuntamente a um movimento nacional de descontentamento com a política oligárquica que ficou conhecida como “política do café com leite” e culminou com o Estado Novo, período ditatorial comandado por Getúlio Vargas. Dentre os movimentos originados no período, com reflexos para a educação especial, pode-se citar a Escola Nova, fomentada durante a década de 1920 e cujo manifesto foi apresentado na década de 1930. Dentre as inovações propostas por esse movimento constam a educação inclusiva e uma forte pressão pela expansão do ensino público, visando diminuir a desigualdade social do país (GHIRALDELLI JR.2001).

Ainda na década de 1930, um grande marco para a educação especial foi a fundação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, pela educadora russa Helena Antipoff com o propósito de educar e proteger crianças “anormais”, termo utilizado, no período, para definir crianças que possuíam necessidades especiais. Em 1945, a Sociedade Pestalozzi se expandiu por todo o país, servindo, até mesmo, como inspiração e referencial para o aparecimento de novas associações, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954, que no ano seguinte, em 1955, com apoio da Sociedade Pestalozzi, já tinha duas turmas com vinte estudantes (VERÁS, 2000).

O golpe militar de 1964, trouxe, no entanto, uma nova visão para a educação como um todo. Os debates crescentes, sobre educação pública para todos e aumento de vagas nas IES e o, cada vez mais forte e presente, movimento estudantil são reprimidos e sufocados. No entanto, muitas de suas demandas são atendidas, como o estabelecimento do departamento como menor unidade administrativa dentro das IES, a abolição da cátedra e a institucionalização da pesquisa como pilar universitário (MARTINS, 2002). É importante ressaltar que, mesmo que falando continuamente de expansão das IES e essa, realmente, ter sido uma expansão significativa, a educação superior ainda estava longe de ser a realidade do brasileiro, como podemos ver no gráfico seguinte, elaborado pela autora utilizando os dados obtidos pelos censos demográficos do IBGE de 1960 e 1970:

Gráfico 1- População de analfabetos e estudantes da educação superior entre 18 e 24 anos



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do IBGE, 1960; e IBGE, 1970

Segundo o censo de 1960, a porcentagem de adultos, entre dezoito e vinte e quatro anos, matriculados em IES era de 0,38%, enquanto, em 1970, era de 3,21%. Os números se tornam mais chocantes comparados ao de analfabetos na mesma faixa etária, respectivamente 33,56% e 25,69%. Existe avanço no período, mas o ensino superior ainda era elitista.

Em relação a educação especial, no início da década de 1960 com a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixava as diretrizes e bases da educação, nota-se, em dois artigos, um avanço na educação especial, com o art. 88, que reconhece o direito à educação para “excepcionais”, mas ao mesmo tempo, um descaso, quando, no art. 89, desobriga o Estado de prover esta educação, responsabilizando a iniciativa privada e prometendo facilidades para estas instituições com a concessão de empréstimos e subvenções e até mesmo o pagamento de bolsas de estudo (BRASIL, 1961).

O mote de progresso e desenvolvimento pregado pelo regime militar afetou diretamente a visão que se tinha sobre a função do processo educacional. O ser humano passou a ser entendido como capital humano e o ensino passou a ser visto como uma forma de ampliação da produtividade econômica (MINTO, 2006). E é, justamente, nesse contexto que foi promulgada a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, cujo art. 9 estabeleceu tratamento educacional especial para alunos que apresentassem deficiência física e mental (BRASIL, 1971) e o Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973, criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) com a finalidade de promover a

expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais (BRASIL, 1973). As duas medidas visavam, principalmente, o aumento da produtividade na educação, buscando inserir pessoas com necessidades especiais no mundo do trabalho, aumentando assim o capital humano, mesmo trazendo consigo um marco positivo para a educação especial.

Mas, apesar das medidas supracitadas, é a partir da década de 1980 que o pensamento inclusivo e totalizante da educação ganhou força, cujos resultados apareceram primeiro na Constituição Federal de 1988 e culminaram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que tornou obrigatória a educação especial e gratuita para crianças portadoras de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (WERNECK, 1997). Essas medidas caminharam de mãos dadas com o final do período militar e a volta do governo democrático, ou seja, o retorno da participação popular nas decisões estruturais da política.

Durante o governo presidencial de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), 1995-2002, de característica neoliberal, marcado pela privatização da Vale do Rio Doce e da Telebrás, ocorreu a consolidação da supracitada LDB, garantindo a educação especial fornecida pelo Estado, mas, ao mesmo tempo, deixando aberta a porta da mercantilização do ensino e mantendo a lógica da desigualdade educacional vinculada a desigualdade social (GARCIA; MICHELS, 2011). Neste período, com a expansão das IES, a partir de dispositivos que facilitavam o reconhecimento e credenciamento de cursos do setor privado (CORBUCCI, 2004) e da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, garantindo acessibilidade às pessoas portadoras de deficiência em espaços de frequência pública (BRASIL, 2000), possibilitaram maior acesso do PAEE, às IES. Mas não se tratou de um acesso totalizante, mas limitado pelas condições financeiras do PAEE.

Em relação ao desenvolvimento das IES, nos últimos anos do regime militar e na primeira década da redemocratização, ocorreu um fenômeno digno de nota. A demanda de vagas na universidade se tornou equivalente à procura e, em consequência disso, houve, inclusive, uma leve diminuição na oferta de vagas. O que não significava que não havia interesse da população geral em continuar os estudos, mas, apenas que o mercado do ensino superior voltado para a elite estava saturado e que o ensino médio público não preparava para o ensino superior (MARTINS, 2002). Constata-se portanto, que quando falamos sobre IES, o número limitado de vagas não era o único problema, enfrentava-se também uma desigualdade de acesso (SALATA, 2017).

É nesse contexto que, entre os anos de 1995 e 2002, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, foram criadas políticas de estímulo ao investimento em IES privadas, como a diferenciação entre 1. universidades, cuja obrigatoriedade da produção científica tornava os custos de manutenção altos e afastavam a iniciativa privada e 2. os centros universitários, voltados apenas para o ensino, e portanto, mais condizentes como empreendimentos comerciais (CHAVES, 2010). Essa facilidade para o credenciamento de novas IES privadas, assim como uma maior fragmentação e ramificação dos cursos oferecidos, resultou em um aumento do número de vagas aliado ao barateamento dos cursos, o que pode ser visto como uma primeira medida no caminho da massificação do ensino superior (GOMES; MORAES, 2011), principalmente após a criação do Fundo do Financiamento do Estudante de Ensino Superior, o FIES, em 1999, oferecendo linha de crédito para estudantes.

As eleições de Luís Inácio Lula da Silva (PT), 2003-2010, e a continuação de suas políticas populistas por sua sucessora Dilma Rousseff (PT), 2011-2016, representaram uma guinada de perspectiva política e social, prezando pelo combate à fome e a miséria, com programas como o Fome Zero e ampliação de políticas de redistribuição de renda, como o Bolsa Família (SUPLICY, 2003). Além de medidas de ampliação do acesso às IES, com programas de financiamento, como o PROUNI e promovendo a permanência no ensino superior, como o REUNI. Ou seja, pela segunda vez na história do país e em um intervalo de menos de dez anos, surgiram programas buscando tornar a universidade mais acessível e menos elitista.

Foi, nestes últimos governos, que o acesso ao ensino superior apresentou o maior crescimento e alcançou a massificação de acesso. É, no entanto, importante ressaltar que esse crescimento foi apoiado nas IES de cunho privado, seguindo, portanto, mesmo nos modelos populistas de governo, a lógica neoliberal (GOMES; MORAES, 2011)

No âmbito das políticas voltadas para a educação especial, além dos já citados PROUNI e REUNI que, de maneira indireta facilitaram acesso ao PAEE no ensino superior, os dois governos estabeleceram políticas e programas diretos de inclusão e integração, dentre os quais destaca-se o *Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior* que foi criado em 2005, com o objetivo de “promover ações para eliminar barreiras físicas, pedagógicas e de comunicação, a fim de assegurar o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas instituições federais de educação superior” (BRASIL, 2013). Este programa foi desenvolvido pela Secretaria de Educação

Superior (SESU) em parceria com a Secretaria de Educação Especial (SEESP) e é voltado para inclusão de pessoas com deficiência na educação superior, em cumprimento ao Decreto nº 5.296/2004 (BRASIL, 2004).

No primeiro ano do governo Dilma Rousseff, o Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, instituiu o plano Viver sem Limites, visando promover programas e ações que proporcionassem o exercício pleno dos direitos das pessoas com deficiência, buscando garantir sistema educacional inclusivo, com equipamentos que permitam acessibilidade, além de transporte adequado (BRASIL, 2017). Outro grande marco foi a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, com o intuito de promover igualdade de oportunidade para pessoas com necessidades especiais, em qual, o item XIII do art. 28 garante “acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

Conclui-se que a educação especial, como política pública, é uma conquista recente do povo brasileiro. Podemos perceber que até a Constituição de 1988, a garantia de educação de qualidade e voltada para o PAEE era praticamente inexistente e fornecida, principalmente, de maneira filantrópica. Apenas nos últimos vinte anos foram estabelecidas leis que buscaram, não apenas, afirmar que há o direito de acesso, mas garantir, facilitar e proporcionar o ingresso e permanência do PAEE em todos os níveis da educação.

Para melhor compreendermos a guinada das políticas públicas para um retrocesso nas medidas que garantem à inclusão do PAEE no ensino superior, a seguir, realizaremos uma análise política e social do intervalo temporal que compreende os anos de 2017 a 2019

1.3. Contexto político e social do período de análise (2017-2019)

O intervalo dos anos 2017-2019, no Brasil, foi marcado pela transição entre dois governos presidenciais, sendo eles o de Michel Miguel Elias Temer Lulia - Movimento Democrático Brasileiro - MDB (2016 a 2018) e de Jair Messias Bolsonaro - Partido Social Liberal - PSL/sem partido (2019-atualmente).

Considerando que a assunção de Michel Temer ao cargo de presidente não se deu por vias eleitorais tradicionais e sim como consequência de uma movimentação política, torna-se interessante realizar uma breve narrativa deste período de transição política, para que se compreenda o período estudado.

Na eleição democrática para escolha do novo presidente em 2014, não houve decisão em primeiro turno, sendo realizada uma segunda votação, apenas com os dois candidatos mais votados, sendo eles, Dilma Vana Rousseff – Partido dos Trabalhadores (PT), vice Michel Temer – MDB e Aécio Neves da Cunha – Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB vice Aloysio Nunes – PSDB. Com uma margem estreita (51,64%), a chapa Dilma Rousseff e Michel Temer foi eleita (TSE, 2014).

O acesso de Michel Temer à presidência se deu por meio de intensa luta de poderes⁷ resultado de uma cisma na base aliada e constante difamação midiática, culminando em um processo de *impeachment* que teve início formalmente no segundo semestre de 2015. A então presidenta Dilma Rousseff foi acusada de irregularidades fiscais e afastada do cargo pelo legislativo. No dia 12 de maio de 2016, iniciou-se o governo de Michel Temer, como presidente interino, cargo que se tornou definitivo após o *impeachment* de Dilma Rousseff. Apesar de deposta do cargo, pelo poder legislativo, o processo continuou a tramitar no judiciário e Dilma Rousseff foi considerada inocente (CONJUR, 2022).

No âmbito do contexto econômico, Amorim Neto (2016) mostra que na transição entre os governos Dilma Rousseff e Michel Temer, ao longo de todo o segundo mandato da então presidenta, o Brasil atravessou crises⁸ econômicas e políticas, com o Produto Interno Bruto (PIB) per capita encolhendo mais de 9% entre 2014 e 2016, acarretando uma retração das mais profundas de sua história. No entanto, o autor destaca que na gestão PT, até meados de 2013, o Brasil conseguiu combinar cinco elementos que antes nunca conseguira mesclar: um regime político democrático, relativa estabilidade política, crescimento econômico, redução da desigualdade social e da pobreza, além de grande prestígio internacional.

No âmbito educacional, os retrocessos ocorridos após a assunção de Temer à presidência, também se confirmam. Ao ser entrevistado no ano de 2018, Gaudêncio Frigotto declarou que, para a Educação, o Governo de Michel Temer representou o maior retrocesso dos últimos 70 anos, ou mais. Aguiar (2021) apresenta, como exemplo deste retrocesso, a Emenda Constitucional nº 95/2016, que limita por 20 anos os gastos

7 A luta por poder é característica intrínseca ao jogo político, e mais ainda em contextos de relativa liberdade política (FONSECA, 2011).

8 O cenário econômico (acumulação do bloco no poder) e político (cena política) refletem uma crise da acumulação do capitalismo brasileiro. A crise não é só do “presidencialismo de coalizão”, mas sim, também, do processo de acumulação de capital que se manifesta na dinâmica do bloco no poder e em seus rebatimentos na cena política (PINTO et al., 2016).

públicos, impactando nas políticas públicas, inclusive, as políticas educacionais, com ênfase naquelas que são abordadas no Plano Nacional de Educação 2014-2024. Para o autor, os defensores do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff possuem vínculos com o capital financeiro, notadamente o Banco Mundial, responsável pelo documento “Um ajuste justo”⁹ que estabelece austeridade em gastos com Saúde e Educação (FRIGOTTO, 2018).

Michel Temer governou com políticas claramente neoliberais (FERREIRA, 2019), e, embora não contemple organicamente os interesses das classes trabalhadoras¹⁰, o seu discurso doutrinário foi aceito na sociedade e suas ideias foram se expandindo em especial no âmbito ideológico de incentivo à privatização, expondo uma hegemonia da burguesia no Brasil (BOITO, 2004).

O governo de Michel Temer começou com a promessa de reduzir a inflação, estabilizar as finanças públicas e retomar o crescimento econômico. Os agentes internos esperavam que o nível de atividade econômica aumentasse rapidamente após o *impeachment* de Dilma Rousseff, mas aconteceu o contrário. A recessão se agravou no segundo semestre de 2016 e o PIB se contraiu pelo segundo ano consecutivo: caiu 3,3% naquele ano (BARBOSA-FILHO, 2020).

A primeira reforma realizada no governo Michel Temer, foi a Proposta da Emenda Constitucional (PEC) nº 241/2016 (BRASIL, 2016), com o objetivo de ampliar as oportunidades de crescimento econômico no nosso país, uma das medidas para alcançar esse objetivo foi a limitação dos gastos públicos por 20 anos, já referida anteriormente, por meio de uma normativa constitucional de proteção social, incluindo três esferas amplamente importantes para a sociedade que são saúde, previdência e assistência sociais.

Outra importante mudança proposta foi a chamada “reforma da previdência”, ou a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 287/2016 (BRASIL, 2016), que previu o aumento do tempo mínimo de contribuição de 15 para 25 anos e exigiu ainda 49 anos de contribuição previdenciária para acesso ao benefício integral. Essa medida veio a diminuir consideravelmente o sistema previdenciário e uma fragilização nas relações trabalhistas e nos direitos conquistados historicamente (FRIGOTTO, 2018).

⁹ *Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil* (2017), relatório produzido pelo Banco Mundial que defende austeros ajustes fiscais para resolução de problemas no orçamento e finanças no país.

¹⁰ é formada por todos aqueles que dependem da venda de sua força de trabalho para sobreviver (MATTOS, 2019).

Souto Maior e Rocha (2017, p. 28) comentam sobre a PEC, que “[...] fere os princípios constitucionais da prevalência dos direitos humanos, da progressividade (melhoria da condição social dos trabalhadores) e da função social da livre iniciativa, da propriedade e da economia, com vistas a construção da justiça social”, fragilizando a classe trabalhadora e aumentando a precarização do trabalho, com baixos salários, alta rotatividade nos empregos e ritmos intenso de trabalho. Além disso, deu-se continuidade à diminuição do Estado brasileiro com as retiradas de importantes metas sociais da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) do ano de 2017. Fato que afetou todos os setores do país, em especial a educação.

A ascensão deste governo representou a compressão de uma ampliação das alianças de classes sociais por meio de um conjunto de reformas institucionais. Essas medidas implementadas geraram insatisfação por parte da sociedade civil e, ainda, fortes resistências das associações educacionais, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Foram inúmeras as manifestações por meio de moções de repúdio, atos, passeatas, greves e ocupações a fim de evitar a aprovação de tais políticas, posicionando-se contra o autoritarismo do governo (DELGADO; NASCIMENTO; SILVA, 2020).

Na sequência, em 28 de outubro de 2018, o militar reformado Jair Messias Bolsonaro (PSL/sem partido) foi eleito como o 38º presidente do Brasil, com 55,13% dos votos válidos no segundo turno das eleições presidenciais, assumindo o cargo máximo da federação no período que compreende os anos de 2019 e 2022. Vale ressaltar que, em seu projeto de governo não existia nenhuma política relacionada à educação especial¹¹. Trazendo este acontecimento para o período em que os dados se enquadram (2017-2019), estava em vigor o primeiro ano do governo do atual presidente.

É nesse cenário que se situam os desafios para a Educação no que concerne à garantia de acesso e permanência com qualidade, em um Estado com dívida social, principalmente no campo educacional. A proposta de escola sem partido, tentativa de denúncias visando reduzir a autonomia docente, propostas de quebra da gratuidade da educação superior, restrições à autonomia universitária, ameaçam fortemente a

¹¹ O programa de governo pode ser acessado, na íntegra, através do link https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf

possibilidade da manutenção de educação pública de qualidade, mas, segundo Dourado (2019, p.15) contribuem para que os “movimentos sociais, partidos políticos, sindicatos e outros setores mobilizem-se na busca de uma unidade programática que inclua a defesa intransigente do Estado Democrático de Direito”.

1.4. Panorama sobre a educação especial superior no governo Temer e primeiro ano do governo Bolsonaro

Compreendida a fragilidade política em que o país se encontrava no período estudado, é possível analisar como os impactos que a guinada para, primeiramente, a política neoliberal de Temer e, posteriormente, o desgoverno¹² do período Bolsonaro, afetaram o cumprimento das legislações que deveriam possibilitar e ampliar o acesso e permanência do PAEE nas instituições de ensino superior.

Em seu primeiro ano de mandato, Michel Temer sancionou a Lei nº 13.409/2016 de 28 de dezembro de 2016, que representou um grande avanço para a inclusão do PAEE no ensino superior, pois insere as pessoas com deficiência na política de cotas, ou seja, a partir do ano de 2017, as IES federais passaram a reservar, obrigatoriamente, vagas para o PAEE, de acordo com a proporcionalidade de autodeclarados deficientes apresentada na região, pela última coleta de dados do Censo realizado pelo IBGE, em 2010 (BRASIL, 2016).

A política de cotas faz parte do grupo de políticas das ações afirmativas, implementadas com o objetivo de reparar as desigualdades sociais-históricas e discriminações sofridas por uma parcela da população, sejam relativas à etnia, gênero, classe social e deficiência. É necessário ressaltar, que a lei supracitada altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 inserindo ‘pessoas com deficiência’ no corpo de lei de uma política afirmativa já existente para pessoas autodeclaradas negras, pardas, indígenas ou que tenham cursado todos os anos do ensino médio em escola pública (BRASIL, 2012).

No entanto, apesar de a inserção do PAEE na lei de cotas significar um grande avanço para as lutas deste grupo, Costa e Naves (2019) apresentam alguns fatores limitantes como a própria definição legal, por exemplo, não contemplar alguns transtornos e pessoas surdas com índice inferior a 40 decibéis.

¹² A utilização do termo ‘desgoverno’, como um mal governo, ou como um país sem governo, para se referir à gestão de Bolsonaro é cada vez mais comum, não apenas em jornais, como em outros meios de comunicação de massa (MANTOVANI, 2020).

Mas, mesmo com essas falhas, há que se imaginar que a tendência fosse que, após a implementação da lei de cotas, o número de matrículas de estudantes com deficiência aumentasse, nas IES federais. Consequentemente, conclui-se que será necessário maior investimento nessas instituições. Principalmente se levarmos em conta as demais políticas de inclusão que se referem, não apenas à aprovação do estudante na universidade, mas também, à sua permanência, como o REUNI e o *Programa Incluir*, conquistas garantidas em governos anteriores.

Essa linha de pensamento, de que a inserção do PAEE nas IFES resultaria diretamente em maior investimento para essas instituições, não foi adotada pelo governo. Praticamente concomitante a aprovação da lei nº13.409/2016, também foi aprovada a Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que, famosa desde sua tramitação na câmara, ficou conhecida como PEC nº 241/2016, ou PEC do congelamento, instituindo o novo regime fiscal, que dentre outras medidas, fixa um teto para os recursos destinados para a educação pelos próximos 20 anos.

Mariano (2017) faz uma demonstração compreensível, utilizando dados reais, dos efeitos desta Emenda:

Exemplificativamente, tome-se o total dos R\$ 129,7 bilhões destinados ao orçamento da educação no ano de 2016. Desse valor, R\$ 51,6 bilhões são do piso constitucional de 18%. Deste segundo valor, R\$ 50,5 bilhões são despesas obrigatórias e financeiras, como pagamento de salários de professores e aposentadorias. Com a desvinculação, portanto, a educação pode perder metade do seu orçamento, que é imprescindível para a própria manutenção. A expansão do serviço está vedada, pois implica em aumento de despesa real, a não ser que seja acompanhada de corte em outras áreas (MARIANO, 2017, n.p)

Ou seja, no mesmo mês, em dezembro de 2016, Michel Temer sancionou uma lei que não pode ser executada a rigor sem aumento dos investimentos na área da educação, o que era previsto pelo PNE de 2014, e fixou por vinte anos, até 2037, as verbas destinadas à educação. Para Costa e Naves (2019), há uma ameaça à garantia do direito a uma educação pública e de qualidade para toda a população. Isso também implica em um aumento da possibilidade de lucro do setor privado, que se amplia a partir da precarização e carência na oferta de serviço por parte do Estado.

Ainda no último ano do governo de Michel Temer, em 2018, uma alteração na forma como o IBGE realiza a leitura dos dados acerca das pessoas com deficiência, pode ser considerada como mais um retrocesso nas conquistas sociais obtidas por esse grupo, até então. Essa alteração foi feita com a realização de uma releitura dos dados

obtidos pelo censo de 2010 com a utilização do questionário curto formulado pelo Grupo de Washington utilizado em cerca de 70 países no mundo (SIMÕES; ATHIAS; BOTELHO, 2018).

O questionário proposto pelo Grupo de Washington se concentra nas funções essenciais, como ouvir, andar, enxergar, comunicação, cognição e autocuidado, contendo uma questão que corresponde a cada uma dessas dificuldades, com apenas quatro respostas possíveis, “nenhuma dificuldade”, “alguma dificuldade”, “muita dificuldade” e “não consegue de modo algum”, sendo, para fins estatísticos, contabilizadas as pessoas que responderam “muita dificuldade” e “não consegue de modo algum”. No entanto, o próprio Grupo de Washington reconhece que este questionário não capta a totalidade do fenômeno (SIMÕES; ATHIAS; BOTELHO, 2018).

A aplicação do questionário foi feita, pelo IBGE, seguindo os critérios da figura abaixo:

Figura 1- Questões do IBGE sobre deficiências

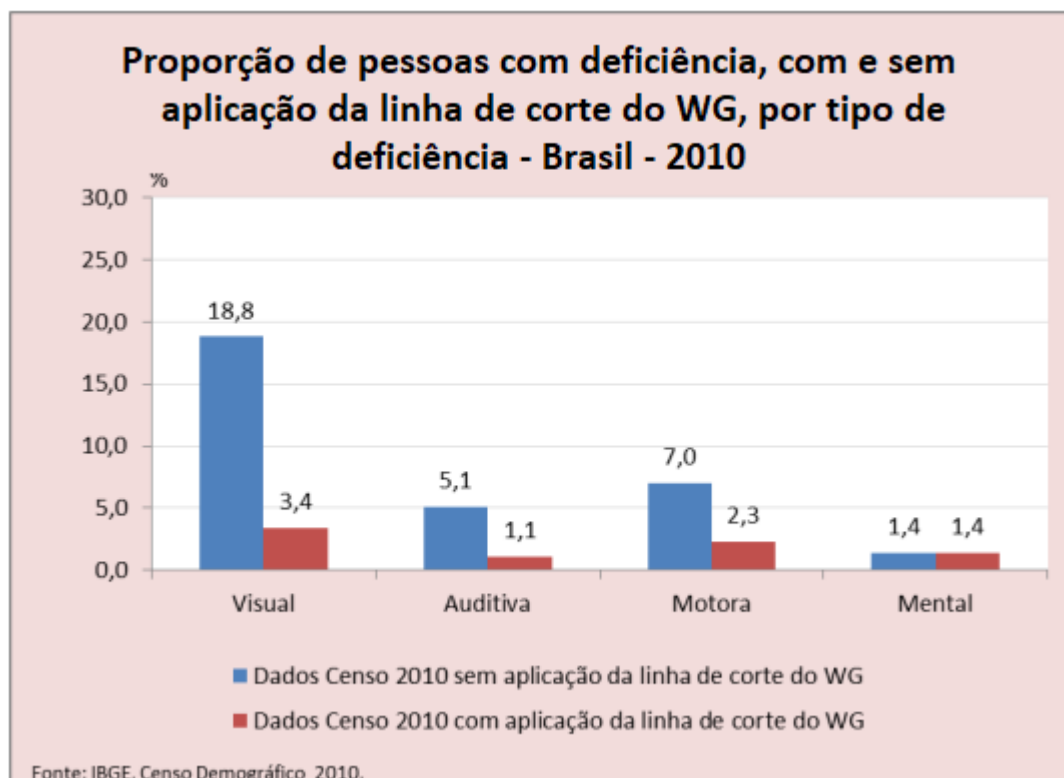
DEFICIÊNCIA - PARA TODAS AS PESSOAS				
6.14 - TEM DIFICULDADE PERMANENTE DE ENXERGAR? (SE UTILIZA ÓCULOS OU LENTES DE CONTATO, FAÇA SUA AVALIAÇÃO QUANDO OS ESTIVER UTILIZANDO)				
<input type="checkbox"/> 1 - SIM, NÃO CONSEGUE DE MODO ALGUM	<input type="checkbox"/> 2 - SIM, GRANDE DIFICULDADE	<input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

Fonte: IBGE, 2010

Inicialmente, foram contabilizados deficientes, todos aqueles que responderam sim, independentemente do grau selecionado, tendo sido considerados, 23,9% da população brasileira como deficiente (IBGE, 2010), o que, se analisado em conjunto com a inclusão das pessoas com deficiência na lei de cotas, resultou em um grande número de vagas destinado ao PAEE nas IFES.

Seguindo, no entanto, as orientações do Grupo de Washington, optou-se por considerar, nos dados estatísticos, somente aqueles que tivessem respondido “Sim, grande dificuldade” e “Sim, não consegue de modo algum” (IBGE, 2010), o que resultou em grande diferença nos dados, reduzindo para 6,7% o número de pessoas com deficiência, como podemos ver no gráfico abaixo:

Gráfico 2- Proporção de pessoas com deficiência, com e sem aplicação da linha de corte do WG, por tipo de deficiência – Brasil - 2010



Fonte: IBGE, Censo Demográfico, 2010.

Como o questionário apresentava apenas as opções ‘sim’ e ‘não’ para questões sobre deficiência intelectual, o resultado não foi alterado após o corte.

Essa nova interpretação limita de maneira significativa o número de vagas reservadas para o PAEE nas IFES..

Cabe, portanto, uma reflexão sobre a análise dos dados supracitados. O questionário faz a seguinte ressalva, se usa óculos, lentes de contato, aparelho auditivo, bengala ou prótese, faça a sua avaliação quando o estiver usando. Portanto, com a revisão de interpretação dos dados realizada pelo IBGE, em 2018, as pessoas com deficiência, mas bem adaptadas às suas necessidades, pelo uso de equipamentos corretivos, deixou, necessariamente, de ser contabilizada.

Mesmo fazendo a concessão de que a primeira leitura dos dados, resultando em 23,9% da população categorizada como deficiente, pode ser um dado exagerado, no entanto, a segunda leitura, também não condiz com a realidade do povo brasileiro. Podemos ainda especular que, na primeira leitura, o número de deficientes visuais estivesse superestimado, mas é inegável que, com a correção dos dados, um percentual significativo de deficientes visuais, auditivos e motores deixou de ser considerado deficiente, estatisticamente.

No último ano do período analisado, temos o governo de Jair Bolsonaro que, em seu discurso, retrocede ainda mais nas políticas educacionais, vinculadas ou não ao PAEE, com uma retomada “conservadora e sem precedentes nas políticas, mediante um discurso de intolerância ao marxismo, a Paulo Freire e à diversidade; pela ênfase na educação a distância na educação básica; pela defesa das escolas militares, entre outros” (DOURADO, 2019, p. 12). Realizando críticas ao papel e finalidade das IES públicas, atacando sua eficiência e impondo restrições à sua autonomia, questionando sua função e aumentando o controle sobre os docentes e profissionais da educação, além de efetuar uma redução drástica de recursos para a educação básica e superior (DOURADO, 2019).

Sobre o ponto de vista econômico, Oreiro e Paula (2019) afirmam que o governo de Jair Bolsonaro tem direcionado para um modelo de desenvolvimento, baseado em reformas liberalizantes e na reafirmação das políticas econômicas conduzidas de forma ortodoxa, uma política fiscal contracionista e uma política cambial mais flexível, dando continuidade no modelo de governo de Michel Temer com diminuição do papel do Estado. Sendo as reformas educacionais inseridas em uma perspectiva privatista expressando de forma clara “um projeto de sociedade que prioriza os valores associados à sobrevivência do capitalismo internacional, em detrimento do investimento em melhoria da qualidade de vida da população” (MELO; SOUSA, 2017, p. 31).

Com a realidade expressa nos dois últimos mandatos presidenciais, uma orientação neoliberal e, mais recentemente, também conservadora, com cortes e redução dos gastos públicos, pela abertura comercial, pelas privatizações, entre outras medidas, forte descontentamento, uma vez que, todo esse conjunto de medidas impacta diretamente no PAEE.

Buscando entender o movimento variante de conquistas e retrocessos na educação especial superior, torna-se necessário pensar e analisar dois conceitos complementares: inclusão e exclusão, abordados a seguir.

1.5. Inclusão e Exclusão como Processos Constitutivos

Para analisar a questão da inclusão e da exclusão no contexto educacional, é necessário olhar para a conjuntura da sociedade, em geral, implicando em dimensioná-la em termos históricos e de forma contextualizada. Para compreender tal percurso, é relevante resgatar os princípios que norteiam o conceito de inclusão, consolidado como importante marco social na trajetória de determinada classe da sociedade, cujo propósito corresponde “a quaisquer lutas, nos diferentes campos sociais, contra a exclusão de pessoas. Em um nível preventivo, a todo e qualquer esforço para se evitar que grupos e sujeitos em risco de serem excluídos por qualquer motivo que seja, acabam sendo excluídos de fato” (SANTOS, 2009, p. 12). Mais especificamente, Bonetti (2006), conceitua inclusão como algo que

carrega consigo dois pesos desfavoráveis: o primeiro deles diz respeito à herança teórica e metodológica utilizada para a sua formulação, o da dicotomização do dentro e do fora, coisa que a sua palavra-mãe, a exclusão, já superou ou, no mínimo, está em processo, conforme visto em páginas anteriores neste trabalho. O segundo relaciona-se à agregação de ingredientes conservadores da Sociologia política, associando a inclusão à cidadania, como condição de estar incluída no “contrato” social e assim, usufruir de direitos. Ambas as situações fazem com que a palavra inclusão assuma uma significação da existência de um único projeto político de sociedade, o da classe dominante, reservando-se a esta classe o monopólio do controle do acesso aos serviços públicos, aos bens sociais, aos saberes, aos conhecimentos tecnológicos, à cultura, etc (BONETTI, 2006, p. 192).

Assim, o conceito supracitado envolve outro aspecto considerado indissociável nesta discussão, o termo exclusão, que vem do latim *exclusionem* e significa o “ato de excluir(-se); exceção. Ato pelo qual alguém é privado ou excluído de determinadas funções” (FERREIRA, 1999, p. 857).

Castel (2006), complementa que os excluídos não são um grupo homogêneo, e sim uma coleção de indivíduos separados de seus pertencimentos coletivos e que acumulam a maior parte das desvantagens sociais: pobreza, falta de trabalho, sociabilidade restrita, condições precárias de moradia, exposição a riscos de existência, entre outros, se resumindo em uma problemática social. Assim, Gracindo, Marques e Paiva (2005, p.7) compreendem “a exclusão numa concepção dialética exclusão/inclusão, processo que gesta subjetividades específicas e que não encontra explicações apenas nas relações econômicas”.

Sendo assim, a exclusão está diretamente vinculada ao surgimento da sociedade moderna, e ao sistema político e econômico estabelecido na sociedade, associada a

fatores arcaicos e dispensáveis na atualidade que não via problema na exclusão de grupos sociais. De maneira sucinta, o excluído era parte do cenário, a exclusão era naturalizada nas relações sociais de tais sociedades, a “exclusão encontrava-se inscrita na própria estrutura social” (NASCIMENTO, 1994, p. 2).

Pensar sobre exclusão/inclusão significa pensá-la como fenômeno inserido nas relações de produção capitalista no seu movimento de transformação, uma vez que, conforme Marx (1976) o modo de produção capitalista é estruturalmente excludente, pois “nas mesmas relações nas quais se produz a riqueza, também se produz a miséria; nas mesmas relações nas quais há desenvolvimento das forças produtivas, há uma força produtora de repressão” (MARX, 1976, p. 98).

No que diz respeito à educação especial, mais especificamente, na ampliação do acesso ao ensino superior, sempre em conjunto com medidas que limitam ou até mesmo impedem esse acesso que se amplia, é necessário que se realize uma mudança na base estrutural da sociedade para que os avanços na educação sejam reais e permanentes, como elucida Mészáros (2008). Transpondo para o modelo brasileiro e seu percurso para a inclusão, percebemos, com o panorama realizado, que o movimento de avanços e retrocessos acaba se realizando de maneira pendular, os avanços não são garantidos com a possível troca ideológica de governo, assim como os retrocessos podem ser de ordem temporária, e, até mesmo, um único governo pode realizar políticas simultâneas, no caminho da inclusão e da exclusão. Esse fenômeno é explicado por Mészáros. Para o autor, esse tipo de reforma educacional está fadado ao fracasso por ser realizada com o objetivo exclusivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida contanto que o sistema vigente não possa ser afetado (MÉSZÁROS, 2008).

E é por essa vinculação da educação com o sistema vigente que as contradições e as tensões presentes no âmbito educacional remetem às condições sociais mais amplas e à tendência excludente desta dinâmica. São esses aspectos que precisam ser olhados e analisados historicamente quando o foco é o processo de escolarização dos estudantes PAEE.

Para Caiado (2002) e Martins (2012), ao se falar em direito à educação para este público, devemos nos atentar para o quadro de conflito histórico inerente à sociedade capitalista, que é o da exclusão social de grande parte da população. Sendo assim, a exclusão é uma questão tanto econômica quanto social. Além de ser difícil de reconhecer a legitimidade de um modelo de desenvolvimento que exclui um

determinado grupo de oportunidades de participação não só nos frutos da riqueza, mas até mesmo na produção dessa riqueza.

Quando os autores destacam a exclusão, como uma questão social, entende-se que ela está baseada no sistema em que o país está inserido, ou seja, ela é construída de acordo com o capital, criando os públicos excluídos como aqueles que não atendem às características do capital.

Nesta direção, partindo da análise do contexto educativo, é possível observar como o processo de exclusão ocorre. Não há interesse, do ponto de vista de um governo neoliberal, em fornecer educação totalizante, crítica e com potencial real de superação do sistema capitalista, mas sim, preparar para que os pobres desempenhem corretamente sua função enquanto classe exclusivamente trabalhadora (MÉSZÁROS, 2008). Seguindo essa mesma lógica, considerando, por uma ótica tradicional e excludente, que a pessoa com deficiência não tem o mesmo potencial produtivo, ou seja, seu valor como capital produtivo é mais baixo, não há interesse, do ponto de vista do capital, em destinar recursos do Estado para adequar a educação e incluir essas pessoas, nem mesmo na classe trabalhadora.

Segundo Mézáros (2008), a educação desempenha um importante papel. Sendo então, o início de uma grande transformação social envolvendo a necessidade de

manter sob o controle o estado político hostil que se opõe, e pela sua própria natureza deve se opor, a qualquer ideia de uma reestruturação mais ampla da sociedade. Nesse sentido, a negação radical de toda a estrutura de comando político do sistema estabelecido deve afirmar-se, na sua inevitável negatividade predominante, na fase inicial da transformação a que se vise (MÉSZÁROS, 2008, p. 61).

Os fatores que contribuem para o desenvolvimento social estão associados ao acesso a serviços de qualidade no capitalismo, a igualdade e a desigualdade continuam sendo definidas no nascimento do indivíduo; mesmo que estas não sejam legitimadas, os mecanismos que definem a condição social estabelecem os limites da desigualdade social. Neste caso, a contribuição teórica que melhor explica este condicionante do acesso à educação é a teoria da mais-valia¹³ de Marx, na exploração do trabalho humano. Ao analisar a conceituação e configuração do exército industrial de reserva¹⁴ à

13 Termo usado para designar a disparidade entre o salário pago e o valor do trabalho produzido. Existem muitos cientistas e pensadores sociais que desenvolveram diferentes vertentes para conceber uma explicação para surgimento e o funcionamento do sistema capitalista (MARX, 1979).

14 População trabalhadora excedente: “produto necessário do desenvolvimento da riqueza com base capitalista, essa superpopulação se converte, em contrapartida, em alavanca da acumulação capitalista, e

luz do pensamento marxiano, parece que a exclusão social fica mais facilmente delineada como um processo inerente ao modo de produção capitalista (BONETTI, 2006; GRACINDO; MARQUES; PAIVA, 2005).

Vale ressaltar que são múltiplas as características envolvidas no processo de exclusão e inclusão, criado de acordo com a sociedade, e, no campo educacional, é possível compreender que não acontece de maneira separada. E a crise estrutural que assola o capitalismo está refletida em todas as instâncias da sociedade e, também no sistema educacional, o que vem ao encontro com as palavras de Mészáros (2008, p. 25) ao dizer que “Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados”. É preciso mudança em todo o quadro social e econômico, não apenas no quadro educacional.

Sem mudança estrutural na educação, estaremos sempre vulneráveis a medidas voltadas para que o aprendizado ofertado se altere e persiga caminhos, cada vez mais, distantes da inclusão e do pensamento crítico e se volte para o tecnicismo, como ocorre com a flexibilização curricular, que contribui para maior diversificação escolar numa sociedade de profundas desigualdades e pode agudizar os processos de exclusão dos jovens mais vulneráveis: pobres, negros, moradores de periferias, ribeirinhos, pessoas com deficiência, em virtude de que as suas experiências escolares tendem a ser mais instrumentais (ARAÚJO, 2018).

As reformas e medidas no caminho da inclusão acabam se mostrando frágeis em um momento histórico onde identificamos o pendulo oscilando para exclusão, que podemos exemplificar com as medidas vistas nos últimos governos, como o congelamento de verbas da educação, dificultando ainda mais a manutenção de programas de inclusão como os Núcleos de Acessibilidade, e até mesmo o ingresso nas IFES com a nova leitura dos dados obtidos no Censo de 2010.

Como foi visto, para que se possa analisar o ingresso do PAEE nas IES é necessário levar em conta diversos fatores de origem histórica e política, como a visão predominantemente elitista da educação superior, que alcançou a massificação recentemente, mas apoiada na iniciativa privada e em políticas públicas de facilitação de crédito estudantil e auxílio e não através de uma ampla oferta de vagas em instituições

até mesmo numa condição de existência do modo de produção capitalista. Ela constitui um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se ele o tivesse criado por sua própria conta. Ela fornece a suas necessidades variáveis de valorização o material humano sempre pronto para ser explorado, independentemente dos limites do verdadeiro aumento populacional”. (MARX, 2013, p. 707).

públicas de ensino. Assim como os programas que visam incluir as pessoas com deficiência em todas as esferas do convívio social também são recentes. Criados a partir de reformas e reajustes em políticas públicas que seguem a lógica de enxergar o ser humano como capital produtivo, sem a intenção de buscar sua inclusão real à sociedade.

Entender esse contexto é fundamental para que se compreenda mais profundamente o conceito de inclusão e assim, que se passe a buscar medidas, projetos e programas que não se resumam a reformar políticas públicas concebidas pela lógica do capital, mas sim, que transformem a estrutura desde sua fundação, estabelecendo uma nova lógica que tenha a inclusão como princípio e a educação visando formar seres humanos conscientes e críticos.

2. A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA E A INTERFACE COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL: O PÚBLICO E O PRIVADO EM FOCO

o professor de natação não pode ensinar o aluno a nadar na areia fazendo-o imitar os seus gestos, mas leva-o a lançar-se na água em sua companhia, para que aprenda a nadar lutando contra as ondas, fazendo seu corpo coexistir com o corpo ondulante que o acolhe e repele, revelando que o diálogo do aluno não se trava com seu professor de natação, mas com a água (CHAUI, 1980, p.39).

A mundialização do capital e o Estado neoliberal exigem constantes adaptações na economia, política, cultura, relações sociais e até mesmo nos planejamentos educacionais. Como vimos, no contexto político brasileiro. Ora mais discretamente, como nos períodos de governo presidenciais de Lula e Dilma Rousseff, ora em ritmo acelerado, como com a ascensão de Temer e Jair Bolsonaro, impõe-se a minimização do aparelho estatal com a redução de políticas protecionistas, desregulação de direitos sociais e ruptura de limites entre público e privado.

No entanto, esse aprofundamento constante e contínuo da união entre as políticas públicas com participação de iniciativas privadas é vista por Mészáros (2002) como uma crise estrutural sem precedentes, afinal, os problemas sociais, como fome, saúde e educação, não são solucionados em definitivo, por não existir, dentro da lógica do lucro, uma forma de resolver tais problemas sem reestruturação do sistema vigente e, para tal sistema, reestruturar está fora de cogitação. Resta então, a utilização de medidas paliativas, mesmo que estas se mostrem inefetivas a longo prazo (MÉSZÁROS, 2008).

Assim, talvez tenhamos de rezar para que um acordo elaborado com uma mistura tóxica de interesses especiais, medidas econômicas mal direcionadas e ideologias de direita que produziram a crise possa, sabe-se lá como, levar a um plano de salvamento que 'funcione ou cujo fracasso não provoque danos excessivos (STIGLITZ, 2008, n.p. apud ZIZEK, 2011, p.22)

Sendo assim, é possível afirmar que, no setor educacional, as políticas adotadas pelo Estado vêm sofrendo drásticas transformações, e que o discurso em prol da educação ganha novo ângulo, ou seja, que, nessa perspectiva, deixa de ser entendida como direito do cidadão e dever do Estado e passa a ser vista como mercadoria. Tais mudanças educacionais são reflexos das políticas econômicas que atendem a diretrizes do Banco Mundial (BM), do Fundo Monetário Internacional (FMI) e da Organização Mundial do Comércio (OMC), para os países latino americanos, conhecidas como Consenso de Washington.

Nesta seção será abordado o percurso de brechas utilizados pela aliança entre a iniciativa privada e a iniciativa pública para justificar a privatização do ensino superior.

2.1. Brechas para a mercantilização da Educação Superior brasileira

Como foi visto na primeira seção, a história da educação brasileira, em sua totalidade, possui vínculos fortes com a lógica de elitização do conhecimento e com a iniciativa privada. No entanto, conforme as exigências, tanto sociais, como de mercado, tornaram imprescindível a massificação do ensino, o Estado teve papel fundamental ao oferecer educação básica capaz de contemplar a totalidade da população brasileira. No entanto, para as IES, a expansão foi ainda mais tardia e ocorreu de maneira diferente.

No âmbito da educação superior brasileira, principalmente nas IES privadas, as orientações governamentais desencadearam rearranjos na expansão dessas instituições, como a desvinculação do ensino e pesquisa nas instituições privadas, barateando o custo estrutural, e fixo de manutenção, além de alterações legais facilitando o credenciamento de novas instituições e cursos.

Ampliou-se, então, o número de instituições privadas e também de fusões que formam conglomerados educacionais, expondo a educação superior nacional a um intenso processo de privatização. Essa adoção de um caráter neoliberal para a educação superior é reflexo das medidas do Consenso de Washington¹⁵ e, a consequência direta foi a diminuição de políticas sociais, como resultado da minimização do Estado (HARVEY, 2011; ARAÚJO; KATO; CHAVES, 2020).

Para as políticas de educação superior brasileira, este projeto passa a exigir alterações jurídicas e políticas que estabelecem:

Drástica redução do financiamento público, a criação de fundações privadas no interior das IES públicas, entre outras formas de retirada do Estado da manutenção do setor, e a contenção na sua expansão, assim como o desenfreado processo de expansão da universidade privada, em especial a com fins lucrativos; aumento da diferenciação institucional e a adoção de modelos gerenciais ou empresariais de administração universitária, são apenas algumas decorrências das profundas mudanças na economia pós-fordista e na organização do Estado pós-moderno ou pós-estado do Bem-Estar (SGUISSARDI, 2009, p. 302).

¹⁵ Oliveira (2020) relata que Williamson, inventor do termo Consenso de Washington, afirma que as dez políticas estabelecidas visavam alcançar objetivos econômicos convencionais de: justa distribuição de renda; inflação baixa; crescimento; e viabilidade da balança de pagamentos (WILLIAMSON, 2008 apud OLIVEIRA 2020). No entanto, foram reinterpretadas, ao longo do tempo e adaptadas para os pressupostos neoliberais de liberalização do mercado e minimização do papel do Estado (STIGLITZ, 2008 apud OLIVEIRA, 2020).

Nesta perspectiva, de um olhar lucrativo para a educação, mais especificamente, para o nível superior, Brunner (2006) apresenta alguns conceitos que se encaixam nas IES brasileiras, sendo eles a mercadorização, mercadização, e mercantilização. O primeiro e o segundo conceito se referem aos grupos empresariais que atuam no campo educacional, abrem seu capital e passam a auferir vantagens com a valorização de suas ações no mercado de capitais.

Já o terceiro conceito, o neologismo "mercantilização", corresponde às mudanças no papel dos governos em relação às próprias instituições em suas diferentes esferas e às instituições privadas sem fins lucrativos – orientadas a seguir normas da concorrência e inovação próprias das empresas privadas do mercado em geral. Isso porque, dentro da educação privada, existe uma divisão na qual se diferencia aquelas instituições cuja finalidade é essencialmente lucrativa e as que não o são. Estas últimas, por sua vez, se subdividem em comunitárias, filantrópicas e confessionais.

A expansão das IES brasileiras, por mais que represente a conquista histórica da massificação do acesso ao ensino superior, ocorre seguindo esta lógica mercadológica que, por seguir moldes empresariais de demandas de mercado, não possui o intuito de aumentar o grau de instrução da população brasileira, buscando formar cidadãos conscientes de seu papel político e da importância da produção e difusão do conhecimento, mas apenas de formar e entregar para a sociedade um capital produtivo mais valorizado. Esta função humanizadora do conhecimento fica relegada apenas às instituições públicas que, diminutas em quantidade e recursos, sobrecarregam-se (SEVERINO, 2008).

A supracitada mercantilização do ensino é realizada não apenas com a facilitação pública da abertura de novas IES privadas, mas também com a legalização e instituição de parcerias entre as iniciativas públicas e privadas, cabendo destacar, a Lei nº 11.079/2004 (BRASIL, 2004), instituindo normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da Administração Pública Federal, Estadual e Municipal. Utilizando como justificativa a falta de recursos públicos para investimentos, essa lei facilita a prestação de serviços privados em parceria com a gestão pública, inclusive, na área da educação.

Pinto (2004) afirma que esta lei é mais uma das fiéis traduções do concubinato público-privado, e o objetivo não explícito é o de atender à recomendação do Banco Mundial de que o Estado deve oferecer incentivos financeiros a essas instituições, pois isso significa propiciar “[...] condições de igualdade para todas as instituições de ensino

superior, sejam elas públicas ou privadas”. E criar um “ambiente positivo” para as instituições privadas de educação superior (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 44).

Para Silva Junior e Sguissardi (2000), essa aliança das iniciativas público-privadas impõe uma reflexão sobre o significado dos conceitos de público e privado, buscando compreender como tais dimensões se movimentam para criar a “ilusória emergência desses espaços intermédios, quando, de fato, o que ocorre é uma clara redefinição dessas duas esferas diante da necessidade estrutural de expansão própria do capital” (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2000, p. 99)

Ou seja, as universidades estatais passam a perder gradativamente o seu caráter público quando, sustentadas pela iniciativa privada, parte cada vez maior de suas pesquisas são voltadas para atender as expectativas e necessidades de sua financiadora, a iniciativa privada, deixando de lado a busca por atender às necessidades da população geral. Outra parte ainda, na luta por se manter independente, se isola, tornando-se uma ilha, também sem contato com os anseios do bem público.

É pertinente, entretanto, ressaltar que a ampliação do acesso ao ensino superior, mesmo que, majoritariamente, fornecido pela iniciativa privada e com financiamento privado até mesmo em instituições públicas, por intermédio da mercantilização, foi uma grande conquista, tanto para os indivíduos que passaram a acessar um ambiente antes inalcançável, quanto para a sociedade geral com o aumento da escolaridade, afinal, quando levamos em consideração a chamada ‘sociedade do conhecimento’, o acesso ao nível superior de educação se torna imprescindível (FILIPAK; PACHECO, 2020).

Segundo Durham (2003, p. 18), o aumento da procura pela educação superior foi associado ao crescimento das camadas médias e às novas oportunidades de trabalho, surgindo “uma demanda que o sistema público foi incapaz de absorver” pela falta de políticas públicas que visassem ampliar o acesso ao mercado de trabalho e desenvolvimento social. Para atender à demanda que se instaura, o setor público precisaria oferecer vários tipos de cursos e também outros modelos de instituição. Assim, o setor privado foi capaz de absorver esta demanda porque se concentrou na oferta de cursos de baixo custo e no estabelecimento de exigências acadêmicas menores, tanto para o ingresso como para o prosseguimento dos estudos (DURHAM, 2003). Ganha-se em quantidade de serviço oferecido em detrimento da qualidade da educação ofertada.

A realidade do trabalhador brasileiro apresentada, a partir deste momento, depende muito da sua formação, ou seja, se o sujeito tem uma formação de nível

superior, a tendência é de conseguir um emprego considerado melhor, segundo a sociedade e, com salários maiores. Se a lógica capitalista já está instaurada em todos os nichos a educação não escaparia, essa é uma de suas principais características, se ajustar em um ponto para remediar outro. No passado, quando o saber era uma forma de garantir a estabilidade do *status quo*, uma pessoa de origem humilde tinha ínfimas chances de ingressar em uma IES, no entanto, com o avanço das tecnologias e complexificação do mercado, houve, por parte do capitalismo, a demanda de preparar um novo capital produtivo. Ou seja, para operar em um imenso setor do mundo do trabalho, tornou-se imprescindível a complementação do ensino básico. Surgiu a necessidade da formação de nível superior para a massa e o setor público não estava preparado para atender essa demanda. Então, as instituições de cunho privado, foram ganhando espaço e ofertando o que as instituições públicas não eram, e ainda não são, capazes de atender sozinhas.

O movimento de criação de novas instituições particulares foi impulsionado pela legislação brasileira e, ao dispor sobre o princípio da autonomia para as universidades, a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), em seu artigo 209, estabelece que: “o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I. cumprimento das normas gerais da educação nacional; II. autorização e avaliação de qualidade pelo poder público”, possibilitando que o setor privado criasse novos cursos, facilitando a ampliação da educação superior privada no país, sem colocar em risco de a massificação de áreas do conhecimento tradicionalmente ocupadas pela elite.

De acordo com Silveira (2013), a educação superior privada desenvolveu-se em paralelo e em complementaridade à educação superior pública, modificando-se em decorrência das mudanças políticas-econômicas do sistema capitalista. Assim, sob a égide da acumulação flexível, tudo pode se converter em mercadoria e a educação superior, até então tratada como bem público de estimado valor, passou a ser vista, também como mercadoria e, portanto, fonte de lucro.

Apenas dois anos após a Constituição de 1988, autorizando a criação de novos cursos, no início da década de 1990 o ensino privado respondia por 62% do total das matrículas, ocorrendo uma pequena diminuição em 1995 quando passou a absorver 60% dos alunos de graduação visto o incremento de investimentos na educação básica, incentivando-se ainda mais a expansão das instituições privadas (MARTINS, 2009).

Entre 1995 e 2002, as matrículas saltaram de 1,7 milhão para 3,5 milhões de estudantes. O número de universidades públicas ficou praticamente estagnado, ao

contrário das universidades privadas, que passaram de 63 para 84 estabelecimentos. Dos 77 centros universitários criados no contexto da reorganização acadêmica das instituições de ensino, 74 eram privados (MARTINS, 2009). Nesse sentido, coloca-se como indispensável compreender que, segundo o Banco Mundial,

O ensino superior não pode ser tratado como um bem estritamente público. Isso se deve a suas condições de competitividade (oferta limitada), excludibilidade (seguidamente se pode obtê-lo mediante pagamento) e recusa (não é requerido por todos), todas características que não respondem às de um bem estritamente público, mas sim às de um bem privado (WORLD BANK, 2000, p. 5).

Segundo Sguissardi (2008), abriram-se, desde 1995, no Brasil, todas as possibilidades legais para a expansão da educação superior privada, a começar pela LDB, e ampliada pelo Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997. Sobre este último, seu artigo 7º prevê e autoriza a existência de instituições privadas de ensino classificadas como particulares (em sentido estrito) e com finalidade lucrativa. Nas palavras de Sguissardi (2014), esse panorama se caracteriza como sendo

(...) a abertura ao mercado educacional, ao que vinha sendo proposto pelo AGCS [Acordo Geral de Comércio e Serviços] da OMC [Organização Mundial do Comércio], isto é, a liberalização dos “serviços” de educação superior como se comerciais fossem, como mercadoria de lucro, commodity, educação-mercadoria de interesse dos fundos de investimento de private equity, dos empresários da educação. (SGUISSARDI, 2014, p. 135).

Por sua vez, as IES públicas, em especial as federais, apresentaram crescimento expressivo quanto a unidades e matrículas até meados de 2012/2013 por conta da implementação do *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI*, criado por meio do Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007 (SGUISSARDI, 2018). Formulado no contexto do segundo mandato do governo Lula e tendo continuidade no primeiro governo Dilma Rousseff.

O programa teve como finalidade aumentar o acesso e a capacidade de permanência na educação superior em nível de graduação. Dessa maneira, seria possível aumentar a qualidade dos cursos e otimizar a utilização de estruturas físicas, espaços e, aproveitamento de recursos humanos das IFES de acordo com as possibilidades e diversidades de cada instituição. Com previsão de durar cinco anos, de 2008 a 2012, estabeleceu medidas voltadas para a ampliação do acesso ao ensino de graduação e melhoria dos indicadores, como a taxa de sucesso da graduação e a relação aluno-professor. Tratou-se de um programa voltado para a expansão da educação superior

pública federal, entendido como uma política pública de democratização do acesso ao nível superior (BRASIL, 2007).

Ainda é importante frisar que a implementação do REUNI ocorreu sob muitos questionamentos e protestos. Em diversas IES, os estudantes invadiram as sessões, nas quais o conselho universitário se reunia para tomar as decisões a respeito do REUNI. Os relatos e críticas foram organizadas em documento intitulado “Livro Cinza do REUNI: Dossiê-denúncia das consequências do REUNI” (COORDENAÇÃO NACIONAL DE ENTIDADES PELA REVOGAÇÃO DO REUNI, 2009).

Um dos principais problemas da expansão do acesso à educação está relacionado as medidas adaptadas pelas instituições de ensino privado, trata-se dos planos educacionais superficiais, na teoria e prática, colocando em segundo plano a qualidade do ensino e, conseqüentemente, a formação superior do universitário. Segundo Sousa (2009), “há pouca clareza conceitual e metodológica, no que se refere a determinado padrão de qualidade a ser perseguido pelas instituições”. (SOUSA, 2009 p.254)

Uma das contradições do REUNI apontadas, foi em relação a autonomia da universidade, que foi questionada a partir do momento em que o financiamento ficou condicionado ao cumprimento de metas padronizadas exigidas pelo MEC. Outro ponto questionado foi a exigência do aumento da produtividade, o que implicou em certa precarização da produção científica e do trabalho acadêmico. Dessa forma, o REUNI não levou em conta as reais condições e necessidades e, sobretudo, a diversidade existente no conjunto das IES públicas brasileiras (CAMPOS; CARVALHO, 2014).

Ainda no governo petista, em 2003, o, então, presidente Lula criou o *Programa Universidade para Todos (ProUni)* que, em 2005, se transformou na Lei nº 11.096. Esta lei torna públicas as vagas em IES privadas, para enfrentar o problema da limitação do acesso à educação superior, buscando garantir uma possível igualdade de oportunidades para a população e, também, objetivando minimizar a crise financeira das IES privadas, promovendo o acesso de jovens carentes ao ensino superior (CARVALHO, 2010; ROSÁRIO; MOREIRA, 2012).

As bolsas de estudos do ProUni são direcionadas a estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou que estudaram na rede privada, na condição de bolsista integral. Um dos principais critérios para a obtenção dessa bolsa de estudos é ter renda per capita familiar de até um salário mínimo e meio. Com relação aos que pretendem bolsa de 50%, essa renda não pode ultrapassar três salários mínimos (BRASIL, 2005).

Os estudantes se habilitam e concorrem às bolsas desde que aprovados no *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)*. A contrapartida oferecida pelo governo para as IES privadas que aderem ao ProUni é a isenção de alguns tributos. De acordo com a modalidade jurídica das instituições (com fins lucrativos ou sem fins lucrativos – confessionais, comunitárias e filantrópicas), os tributos dos quais estas IES ficam isentas são: (a) Imposto de Renda de Pessoas Jurídicas (IRPJ); (b) Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL); (c) Programa de Integração Social e de Formação do Patrimônio do Servidor Público (PIS/Pasep); e (d) Contribuição para Financiamento da Seguridade Social (Cofins) (BRASIL, 2005).

Observa-se que, ao aderirem ao ProUni, as IES com fins lucrativos adquirem certa vantagem sobre as demais modalidades de instituição em relação à desoneração fiscal. Catani, Hey e Gilioli (2006), alegam que este programa apesar de promover o acesso à educação superior, não apresenta estratégias para viabilizar a permanência, elemento fundamental para sua democratização.

Carvalho (2011) ressalta que a desoneração fiscal aumentou significativamente o número de matrículas nas IES privadas com fins lucrativos. O aumento da rentabilidade e de matrículas leva a crer que os resultados são satisfatórios, no que se refere à saúde financeira das instituições. No entanto, nas IES sem fins lucrativos que aderiram ao ProUni os resultados financeiros auferidos não têm sido satisfatórios devido ao aumento de ingressantes, advindos do programa.

O ProUni e o REUNI tiveram o intuito de ampliar as matrículas em IES, tanto no setor público como privado. Para Saviani (2010), no entanto, a expansão de matrículas no setor privado foi significativamente mais ampla, pois, mesmo, por um lado, tendo ocorrido investimentos em IFES, com aberturas de novos campi, atendendo demandas do REUNI, por outro, com o ProUni, houve aceleração e expansão de vagas na iniciativa privada, servindo até mesmo como resgate de instituições privadas que enfrentavam problemas de vagas ociosas em seus cursos (SAVIANI, 2010).

Entre as principais críticas a esses programas, mesmo considerando o aumento de matrículas, está a desproporção da ampliação entre o setor público e o privado, na qual o setor privado foi prioritário (SAVIANI, 2010). Nesta direção, Melo e Sousa reafirmam “o efeito destrutivo à educação pública caracterizando-a, apenas, enquanto uma preparação ao trabalho simples de natureza indiferenciada, desconsiderando assim seu papel mais alto que é o da educação crítica, emancipadora, de formação social e humanística” (MELO; SOUZA, 2017, p. 32).

É relegado para segundo plano, portanto, o papel da universidade pública como um lugar de transmissão da cultura, ensino das profissões, investigação científica, educação ética e moral e compromisso social com o conhecimento produzido (CHAUI, 2001).

Outro marco no governo Lula que se reflete nos dias atuais, é o *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)*, instituído pela Lei nº 10.861, em 14 de abril de 2004, que tem como objetivo conduzir o processo de avaliação da educação superior. O programa está assentado no seguinte tripé: avaliação das instituições da educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho dos estudantes. É pelo SINAES que as instituições de educação superior são credenciadas, obtêm autorização e reconhecimento para o oferecimento dos seus cursos de graduação, além da renovação periódica da oferta desses cursos (CARVALHO, 2010).

Nesta direção, os princípios do SINAES levam em consideração a diversificação da educação superior, respeitando “a identidade, a missão e a história das instituições; entende que a as instituições devem ser avaliadas globalmente, ou seja, a partir de um conjunto significativo de indicadores de qualidade vistos em sua relação orgânica e não isoladamente.” (POLIDORI; MARINHO-ARAÚJO; BARREYRO, 2006, p. 431).

Zainko (2008, p. 831) destaca que a situação do não enquadramento das IES frente ao SINAES, na dimensão de sua avaliação interna, apresenta problemas evidentes tal como: “problema de origem política, falta de pessoal capacitado com a abordagem do SINAES, falta de reflexão interna e na própria questão da cultura de avaliação organizacional”. Percebe-se, portanto, que mesmo com a criação de uma avaliação reguladora da qualidade das IES, com o intuito de respeitar a pluralidade desta educação, existem críticas no sentido de que faltou preparação para que esta fosse realizada de maneira completa.

Cabe destacar que, ainda em 2004, foi promulgada a Lei nº 11.079, (BRASIL, 2004) que instituiu as normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública, remetendo também diversos tipos de empreendimentos e gestão a parcerias com a iniciativa privada, inclusive, para os serviços públicos sociais, como saúde e educação. A principal justificativa foi a falta de recursos públicos para investimentos.

No ano seguinte, em 29 de dezembro de 2005, o governo assinou o Decreto nº 5.622, regulamentando a oferta de educação a distância na educação superior, no sentido de que a ampliação da oferta de vagas nesta modalidade de ensino ocorra,

também, por esse meio. Dentre as mudanças que vêm acontecendo na área da educação, o destaque é para as chamadas *Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)* que possibilitaram o avanço da Educação a Distância (EaD) que tem impactado na massificação da educação, principalmente a educação superior.

Neste contexto, as IES tem que se adaptar às mudanças e transformações, principalmente, no que se refere às novas modalidades de ensino, que desafiam as estruturas tradicionais. Segundo Oliveira (2006, p.2) “a lentidão de algumas instituições no seu processo decisório, a burocracia interna, a qualidade docente e discente, aliada ao amadorismo de aspectos relacionados à gestão contribuem para um desempenho pouco eficiente e eficaz”.

Nesta mesma direção, uma alteração recente, que acelera o processo de mudanças nas IES brasileiras, foi realizada em 2020, no governo de Jair Messias Bolsonaro (PSL/sem partido), com a criação do Projeto de Lei 3076/2020 que Institui o *Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – FUTURE-SE* (BRASIL, 2020), que, segundo o texto do projeto, tem por finalidade o fortalecimento da autonomia administrativa e financeira das IFES, por meio de formação de parcerias com organizações sociais e do fomento à captação de recursos próprios. Este programa foi lançado pelo MEC, originalmente, com adesão obrigatória, no entanto, após resistência das IFES em aceitar o programa, visto que ele desresponsabilizaria o governo federal das dificuldades orçamentárias das instituições, a adesão se tornou voluntária. É importante destacar que a União mantém os recursos destinados às instituições e as verbas angariadas pela adesão ao programa são recurso extra, caracterizando, mais uma vez, a mercantilização da Educação Superior.

Diante deste cenário, podemos inferir que o sistema público vem sofrendo um processo de descentralização administrativa e financeira, que se configura numa ideia equivocada de autonomia escolar, o que resulta em mera transferência da responsabilidade escolar do poder público estatal para a família e a sociedade civil. A educação deixa de ser um direito social fundamental para o exercício da cidadania e passa a ser uma mercadoria. Nesse âmbito, o processo material de exclusão social capitalista se completa pela exclusão cultural e educacional.

Nesta perspectiva, Oyama (2012, p. 93) afirma que o processo de mercantilização ocorre por meio de mecanismos complexos, principalmente, por contarem com a participação de organismos multilaterais. Esse processo, envolve estímulos “conscientes e voluntários da expansão e do aumento da educação superior

privada em detrimento da pública, visando claramente à exploração e à obtenção de lucros com o mercado educacional privado brasileiro”.

No contexto de transformação do conhecimento em mercadoria, é possível observar, nas últimas décadas, um forte movimento de compra e venda de instituições de educação superior privadas. Uma das primeiras iniciativas, surge em 2001, quando o grupo Pitágoras, de Minas Gerais, fechou parceria com a Apollo Internacional. Subsequentemente, em 2007, o Pitágoras originou o grupo Kroton Educacional, possibilitando “a consolidação de uma fase de grande expansão e desenvolvimento da companhia” (MEIRELLES; PIMENTA JUNIOR; REBELATTO, 2008, p. 13).

Ainda no que diz respeito às instituições de grande porte na rede privada, outro exemplo, é a Anhanguera Educacional, que foi a primeira do ramo a ter ações na Bolsa de Valores.

Outro grande conglomerado que, em 2000, teve uma expansão nos negócios para a modalidade de ensino educação superior, foi o Sistema COC de Educação e Comunicação, através das Faculdades COC, com cursos de graduação presenciais e, em 2005, com educação a distância (CHAVES, 2010).

Este processo de compra e vendas de IES, é um fato que deve ser analisado cuidadosamente, pois, essa transformação da educação em mercadoria é preocupante por tornar estudantes em cifras e conhecimentos em custos fixos e variáveis. Utilizando a humanização da educação como recurso mercadológico em *outdoors* e visando atrair mais cifras, enquanto a qualidade real do ensino oferecido é analisado pelos mesmos olhos que, direta ou indiretamente, se beneficiam pela ampliação do ensino privado. Assim, é possível compreender que a mercantilização, sendo o “mecanismo pelo qual tudo tende a se transformar em mercadoria no modo de produção capitalista” (OYAMA, 2012, p. 82), se apropria da educação superior.

Ainda sobre a privatização do sistema educacional brasileiro, Sguissardi (2006) aponta:

A distribuição entre o setor público e o setor privado tem evoluído no sentido de aprofundar a predominância deste em relação àquele, situando o Brasil, hoje, como o país de maior índice de privatização na América Latina e entre os cinco de maior índice de privatização no mundo, se considerados o número de IES e o percentual de matrículas. (SGUISSARDI, 2006, p. 1.028).

O conceito de mercantilização do conhecimento e deserção do Estado torna claro o que vem acontecendo com as políticas públicas de educação superior e com as

reformas universitárias, como pontuado por Sguissardi (2018) quando apresenta que se foi constituindo ao longo das últimas décadas,

condições que estão levando a uma profunda transformação do subsistema de educação superior no Brasil, com uma acelerada e desregulada expansão da educação superior privada com fins lucrativos e consequente redução do espaço de atuação do setor privado sem fins de lucro, mormente das IES comunitárias e confessionais, tanto no número de instituições como no de matrículas. As IES públicas, em especial as federais, embora tenham apresentado crescimento expressivo quanto a unidades e matrículas nos últimos anos, até 2012/13, graças ao Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007), viram sua proporção numérica de matrículas, no total do país, diminuir bastante (SGUISSARDI, 2018, p.38).

Com isso, é possível observar que é mais viável oferecer bolsas de estudos em IES privadas do que investir na expansão de IES públicas.

Percebemos, portanto, que apesar de mantidas as instituições de ensino superior de caráter público e, inclusive, ter ocorrido expansão em sua oferta de vagas, o principal foco da massificação do acesso ao ensino superior foram as IES privadas, atendendo às expectativas do Consenso de Washington.

No entanto, com as alterações legais visando a facilidade do credenciamento das instituições de ensino superior privadas, buscando a massificação do ensino superior, este ensino, oferecendo cursos cada vez mais específicos, se tornou uma complementação técnica do ensino básico, perdendo seu caráter humanizador de amplificação do conhecimento e transformando o graduando em uma ferramenta mais capaz de gerar lucro (MÉSZÁROS, 2008). Um capital produtivo mais valorizado, mas sem predisposição para alterar o sistema.

Segundo Mézáros (2008), em sua totalidade, a educação institucionalizada fornece os conhecimentos necessários para movimentar a máquina produtiva, além de transmitir um quadro de valores que legitime os interesses dos dominantes, fazendo o educado crer que não existe alternativa viável ao sistema vigente. (MÉSZÁROS, 2008). Vemos, portanto, o conceito de internalização de Mézáros aplicado na massificação do ensino superior

É inegável, portanto, que para o cidadão de origem humilde que alcança o sonho de estudar em uma IES, a massificação foi positiva. Mas é importante que se compreenda que a massificação é atingida por ser necessária para a manutenção do sistema vigente que necessita de ferramentas complexas com conhecimento técnico. A educação perde, portanto, seu caráter conscientizador e humanista. Como afirma Dias

Sobrinho (2018), as IES, principalmente as universidades, perderam o foco de sua missão civilizacional e humanística, naturalizando seu papel operacional e subserviente aos desígnios da economia globalizada, midiática e de mercado, escalando ainda mais as já aceleradas mudanças, “eis as principais tarefas dos centros superiores de formação e ciência” (DIAS SOBRINHO, 2018, p. 289).

É por isso que se torna necessário o rompimento com a lógica do capital para que se possa criar alternativas viáveis e duradouras, afinal, educar não se resume a transferência de conhecimentos com objetivo prático e pontual, mas sim à conscientização e testemunho da vida. Educar deve ser construir cidadãos críticos capazes de se libertarem do determinismo neoliberal e preparados para reconhecer que a função da vida é a própria vida e não a submissão ao trabalho (MÉSZÁROS, 2008). Ou seja, educar para além do capital significa pensar em uma sociedade liberta desta corrente, com sujeitos conscientes de sua classe e posição na cadeia de relações em que se insere. A educação real prepara o cidadão para todas as esferas da vida (MÉSZÁROS, 2008).

2.2 A Educação Especial e as Instituições de Educação Superior brasileiras

Compreendida a mercantilização da educação superior e seu reflexo na sociedade geral, percebemos que existe um comprometimento em atender as expectativas neoliberais, fornecendo para o mundo do trabalho capital produtivo e visando amplificar a mais valia no processo de formação, diminuindo custos operacionais para maximização do lucro da instituição de ensino.

Em meio à privatização do ensino superior, as IFES se tornaram ilhas de produção de conhecimento que ainda possuem comprometimento educacional, mesmo com o aumento progressivo de financiamentos de pesquisa pela iniciativa privada. No entanto, o número dessas instituições é reduzido e comporta apenas uma pequena parcela dos estudantes de nível superior do país.

Nesse contexto, a educação superior inclusiva se torna um desafio por sua contradição com o modelo institucionalizado. Afinal, adequar as IES para o PAEE, observando pela ótica capitalista, significa aumento de custo, ou seja, redução do lucro, sem garantia de que as vagas serão ocupadas pelo PAEE, afinal, como veremos a seguir, as barreiras impostas ao PAEE são maiores do que a acessibilidade.

Soares e Oliveira (2020) tratando sobre as especificidades da inclusão na educação superior, apontam que, diferentemente do acesso à educação básica, que é

livre, mesmo nas instituições públicas e de cunho gratuito, isso não ocorre na inclusão para a educação superior, que é promovida mediante processo seletivo e, como as IFES gratuitas tem acesso limitado, a concorrência se torna um primeiro empecilho aos estudantes PAEE.

A alteração na legislação de políticas afirmativas, incluindo pessoas com deficiência nas cotas de acesso às IFES (BRASIL, 2016), é recente, sendo seu primeiro ano de validade, 2017, colaborando para a diminuição desta primeira barreira, mas seus resultados são ainda incipientes.

Como foi explicitado na primeira seção, o número de vagas ofertado ao público com deficiência é calculado com base nos resultados obtidos pelo Censo de 2010, lembrando que a leitura desses dados foi alterada, em 2018, seguindo a determinação do Corte de Washington, reduzindo drasticamente o número de vagas ofertadas para os anos subsequentes. Como veremos na seção 5, a alteração afetou levemente o número de matrículas no ano subsequente ao corte, mas, com o aumento constante da ocupação das vagas, futuramente, o corte simbolizará uma limitação mais rígida ao acesso.

Nesta perspectiva, Cabral (2018) alerta para o cuidado em não basear a inclusão apenas na reserva de vagas, pois ela, sozinha, não contempla a pluralidade de identidades e as peculiaridades acadêmicas. Outros fatores implicam nesse processo e precisam ser levados em consideração. É necessária uma mudança completa no ambiente universitário e na sua cultura, superando os aspectos assistencialistas pelo processo de respeito às diferenças identitárias, e promovendo a permanência e a conclusão da formação.

Em concordância com Cabral (2018) para Omote et al. (2005) mesmo com a medida afirmativa reduzindo a barreira do processo seletivo, o acesso de estudantes com deficiência em qualquer sistema de ensino não significa que ele seja ou esteja incluído. Para os autores, muitas das decisões a serem tomadas para uma acolhida positiva e suporte ao estudante com deficiência, “visando o convívio produtivo a toda a sala, pode depender da correta compreensão da proposta da educação inclusiva e das atitudes sociais genuinamente favoráveis à inclusão por parte do professor” (OMOTE et al., 2005, p. 388). Ou seja, além da promoção do ingresso nas IFES, deve haver, necessariamente, políticas de acessibilidade que busquem promover maior acolhimento ao PAEE. Nesta direção, Pacheco et al. (2007) afirmam que as relações sociais de estudantes e professores em sala de aula encorajam e aproximam ambos, no processo de inclusão.

Compreende-se que o acesso às IES brasileiras pelos estudantes PAEE, é reflexo de uma conquista recente, por meio de lutas e movimentos sociais, que resultaram na efetivação das políticas públicas educacionais do país, após anos, e significativas dificuldades de enfrentamento por esse público em busca de escolarização, não só na educação superior, mas também na educação básica.

Nesta direção, Santos e colaboradores (2016) apresentam que a Educação Especial foi constituída por um Estado que transferiu a responsabilidade da educação das pessoas com deficiência à sociedade civil, por meio de serviços em espaços segregados (SANTOS, et al., 2016). Além disso, Meletti (2008, p. 200) complementa que as instituições especiais foram “preenchendo a lacuna deixada por um Estado que reduz os investimentos com a educação geral pública, que intensifica o incentivo à iniciativa privada e que se distancia das questões relativas à educação especial”.

Sendo assim, é possível retomar os pilares do neoliberalismo, em que o Estado não tem comprometimento com as questões sociais, mais especificamente, com a Educação Especial. Sanfelice (2003) demonstra esta situação, ao afirmar que o discurso neoliberal defende um Estado mínimo e coloca a própria sociedade civil inserida na concorrência do poder econômico e ausentando o dever do Estado, criando uma disputa individualista pela sobrevivência. Nesta perspectiva, o Estado, “minimizado para as políticas sociais e obviamente não para os interesses do capital, repassa aos usuários os custos das políticas sociais” (SANFELICE, 2003, p. 165).

Saviani (2003) complementando a relação público-privado na Educação Especial, no que diz respeito ao investimento do Estado em instituições filantrópicas estabelece uma equação, considerada por ele, perversa, para organizar a política educacional. Para ele, a precarização do ensino brasileiro é o resultado da soma dos fatores: improvisação; fragmentação; filantropia; e protelação.

Meletti (2006) aponta que a parceria público-privada que segrega a Educação Especial dificulta a compreensão da educação do PAEE como direito, direcionando para um olhar de caridade e assistencialismo. Conseqüentemente, a educação não é garantida, como um direito e sim como algo singelo e insuficiente (MELETTI, 2006).

No que diz respeito à educação superior brasileira e o PAEE, retomamos a criação do *Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior* já citada na seção anterior, que foi desenvolvido pela Secretaria de Ensino Superior (SESU) em parceria com a Secretaria de Educação Especial (SEESP).

O *Programa Incluir*, seguindo as práticas de políticas de fomento à acessibilidade e à inclusão, destinou, utilizando de chamadas públicas, recursos financeiros para as IES públicas que implementaram os Núcleos de Acessibilidade (NA) em seus espaços, com vistas à concretização de obras e de projetos para viabilizar o acesso e a permanência de estudantes com deficiência na Educação Superior. É uma ação afirmativa a favor da inclusão na Educação Superior, financiando projetos com vistas a romper o contexto de exclusão, na busca por uma educação de qualidade. Os NA respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (BRASIL, 2013).

A criação dos NA foi uma conquista para o PAEE, tanto aumentando a possibilidade de permanência nas IFES como incentivando o ingresso. Segundo Melo e Araujo (2018) os estudantes PAEE têm conseguido sair da invisibilidade e permanecer na instituição, tendo-se verificado melhorias em seu desenvolvimento acadêmico. Houve também aumento da participação do PAEE na política estudantil, levando para o movimento as questões de sua categoria (MELO; ARAUJO, 2018).

No entanto, constata-se que os recursos destinados para a manutenção dos NA são insuficientes. As análises de Oliveira e Melo (2018) revelam que os Núcleos de Acessibilidade possuem coordenadores bem qualificados, mas faltam investimentos estruturais.

Percebemos que os direitos das pessoas com deficiências são discutidos e que existe uma preocupação em incluir esse público na educação superior, no entanto, Michels e Garcia (2014) denunciam que se utiliza o termo “sistema educacional inclusivo” para dizer que teremos uma educação inclusiva que culminará em uma sociedade inclusiva. Entretanto, as autoras alertam sobre a simplificação e obscurantismo da proposta, pois coloca-se na educação a responsabilidade para solução de todos os problemas sociais. Silenciam-se as desigualdades das relações sociais, e ao invés de incluir quem tem sido excluído na história social, as medidas, projetos e propostas buscando a inclusão acabam por “concretizar-se na formação das massas para o trabalho simples” (MICHELS; GARCIA, 2014, p. 163). Assim, educação não é formação, mas sim, atendimento das demandas do mercado. Presenciamos um enfraquecimento da educação pública que ainda busca uma educação voltada para o conhecimento enquanto observamos a expansão do sistema privado, transformando o PAEE em capital produtivo.

De acordo com todo o desenho deste trabalho, quando foi apresentado o percurso histórico e o nível de ensino em foco - educação superior e, público atendido - PAEE, foi possível destacar a consolidação de interesses lucrativos para área, deixando em segundo plano o real compromisso da educação, que foi estruturada em função do sistema capitalista.

O marco da expansão da educação superior no Brasil, em suas conformações privatistas, na presença de um sistema capitalista que busca, permanentemente, reinventar-se procurando novas fontes de recursos, para enfrentamento de suas crises cíclicas, atende, prioritariamente, os interesses do mercado. Desta forma, precisa-se ter clareza de que a privatização do ensino superior nega as condições básicas de uma formação pública e de qualidade. Formação essa que possibilite ao estudante uma leitura crítica da realidade social, ao invés de uma mera qualificação profissional que tem como objetivo único atender aos interesses do capital.

No Brasil, a história da educação superior registra políticas de expansão estimuladas pela economia capitalista e por pressões de lutas sociais por direitos humanos, mas, prevalece a oferta pela via privada, com a presença de uma tímida participação do setor público, diretamente pela oferta de vagas em instituições oficiais e indiretamente por concessão de bolsas de estudo em instituições privadas.

Diante de todo o amparo político e documental apresentado, é possível notar que as decisões apontam a educação especial e a educação superior para um caminho profundamente mercadológico e, sobretudo, de privatização da educação superior. Com isso, percebemos que as medidas que possibilitam o acesso do PAEE na educação superior pública existem e se aprimoram, mas, apesar de garantidas por lei, são insuficientes e sofrem sucateamento. Por outro lado, há a expansão do acolhimento do PAEE pela iniciativa privada, mas, lembremos que esse acesso estabelece um limitador social de cunho financeiro para o processo de inclusão.

3. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

3.1. Panorama acerca do tema da revisão sistemática e microdados

O foco principal desse estudo é explorar parte da educação superior brasileira e, mais especificamente, a compreensão e a análise dos indicadores educacionais, com ênfase para os microdados.

Uma das formas de apreender a condição de vida da população é analisar os indicadores sociais, importante fonte de informação à formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas.

Por se tratar de análise de microdados, os trabalhos encontrados no presente levantamento bibliográfico, utilizaram informações do Censo. Sass (2012) traz a definição de Censo como uma aferição de características específicas de um universo de objetos físicos e sociais, verificadas em todas as unidades ou elementos que compõem tal universo ou população (termos mais usuais em Estatística).

Diversas pesquisas ressaltam a importância da utilização de indicadores, e algumas até se debruçam sobre o tema com o objetivo de aprimorar as técnicas de revisão e de desenvolvimento de ferramentas para a análise desses microdados. Outras, sinalizam, ainda, a necessidade da utilização de critérios bem definidos quando da utilização dos dados censitários analisados (ARAÚJO, 2019; ROCHA, 2019; VITELLI; FRITSCH, 2021).

O fortalecimento e o aperfeiçoamento de sistemas nacionais de indicadores e estatísticas educacionais é imprescindível, pois estes desempenham papel estratégico como indutores de políticas para a melhoria da qualidade do ensino e equidade na oferta da educação pública. Tratam-se de ferramentas para formulação, planejamento, monitoramento e acompanhamento das políticas públicas, de modo que a disseminação dos resultados obtidos contribua para uma maior transparência nas ações dos diferentes agentes do segmento educacional (DINIZ, 1999).

No plano científico, o trabalho de investigação, conduzido com o acesso direto aos microdados, segundo Mauritti e colaboradores (2002), tem as seguintes vantagens: realização de análises de dados refinadas; construção de variáveis compostas de tipos diversificados; desenvolvimento de análises multivariadas e prática de relação experimental com bases de dados. Esses processos resultam em maior interação entre parâmetros teóricos, ensaios de operacionalização e tentativas de interpretação de resultados (MAURITTI *et al.*, 2002).

Além disso, a utilização de dados quantitativos pode ser feita por meio do censo e dos microdados, bem como pelos materiais oficiais responsáveis pelos indicadores sociais e educacionais (MAURITTI *et al.*, 2002). É importante destacar que esses tipos de fontes podem ser apontadas como um suporte para a discussão da legislação brasileira em vigor, uma vez que é possível colocar em xeque o que acarreta mudanças no cenário educacional. Isso é colocado quando temos em vista que as principais funções da educação na sociedade capitalista são: “a produção das habilidades necessárias para gerir a economia e elaboração dos métodos de controle político” (MÉSZÁROS, 2016, p. 277).

Em suma, salienta-se que essa fonte de coleta de dados apresenta a realidade do cenário escolar e acadêmico, ao mesmo tempo em que mantém o anonimato dos estudantes, que são representados por números (DINIZ, 1999; MAURITTI *et al.*, 2002).

Nesse sentido, tais indicadores são traduzidos em: cifras tangíveis e operacionais; dimensões relevantes da realidade social; elementos que cobrem parte relevante do território nacional e/ou internacional; e elementos que podem representar parte da realidade educacional ou das demais esferas sociais (JANNUZZI, 2005).

Sabe-se que há uma série de maneiras, ao nos aproximarmos das leituras sobre educação superior, de conseguirmos verificar fatores que influenciam na democratização do acesso de minorias sociais.

Uma das possibilidades de identificar esses aspectos é realizando uma revisão sistemática. Para isso, optamos que essa revisão tenha em seu tema o escopo de nossa pesquisa, que, neste caso, será o acesso de estudantes PAEE às IES brasileiras.

Para essa análise, tendo já se optado pela realização de uma revisão sistemática, é coerente trazer o detalhamento das etapas que compuseram tal revisão, contando com o apoio de estudos que nos tragam subsídios para uma busca coesa.

3.2. A realização da revisão sistemática

Tendo em vista os cenários apresentados e representados por meio de parte da literatura científica, é notória a necessidade de verificar como os estudos nacionais¹⁶ se debruçam na área dos indicadores e microdados da educação superior. Para tal, a frente mais recomendada, à luz da leitura de Costa e Zoltowski (2014), é a revisão sistemática, que, ao ser utilizada, possibilita que façamos uma busca maximizada no que tange a organização dos trabalhos e até mesmo seus números brutos.

As fontes de dados a serem exploradas pela revisão sistemática são muito amplas, mas podemos estreitar isso para a consulta apenas de dados eletrônicos, que podem possuir acervos abrangentes no quesito de quantidade e de possibilidades em comparação aos bancos físicos (COSTA; ZOLTOWSKI, 2014; SILVA, 2021).

A revisão sistemática, independente da fonte de busca, precisa ter e expor seus critérios para que tal seja realizada. Com isto, a revisão desta pesquisa foi feita baseada em algumas etapas com o intuito de refinar e analisar os trabalhos encontrados. A revisão realizada foi dividida conforme o Quadro 1:

Quadro 1 – Etapas seguidas para a realização da revisão sistemática

Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3	Etapa 4	Etapa 5
Estipular possíveis descritores – ensaio – e definição de descritores na plataforma de dados e; elencar os descritores que, de fato, atendessem aos objetivos desta pesquisa	Organização da busca, realizando a apresentação do número de cruzamentos que haveria exatamente	Apresentação dos critérios de inclusão e exclusão	Execução dos primeiros critérios de exclusão e inclusão	Os trabalhos encontrados tiveram uma leitura analítica dos títulos e resumos
Fonte: elaborado pela autora, com base e adaptação dos estudos de Nunes, Ferreira e Mendes (2002); Brandau, Monteiro e Braille (2005); Silva e Gamboa (2011); Costa e Zoltowski (2014); Galvão (2015) e; Silva (2021).				

Essas etapas expostas no Quadro 1 serão posteriormente descritas¹⁷, de modo separado.

¹⁶ Apesar de serem estudos nacionais, muitos trazem informações de outros países. Esses dados para além do contexto brasileiro não serão considerados para a discussão e análise (pois não convergem com o objetivo geral proposto nesta Tese), apesar de serem reconhecidamente importantes de serem endossados enquanto relevância para a ciência (SILVA, 2021).

¹⁷ Nisto, alguns dos resultados das pesquisas feitas em três periódicos explorados também serão apresentados.

É importante frisar: a) que todas as publicações foram distribuídas em ordem cronológica e seus resumos lidos na íntegra, com o intuito de observar e registrar os anos de publicação, objetivos, método e resultados e; b) que essas cinco etapas foram aplicadas para todos os artigos científicos, dissertações, teses e trabalhos de conclusão de pós-graduação encontrados de forma conjunta. Ou seja, isso foi feito da mesma maneira para todas as buscas, na mesma criteriosidade (NUNES; FERREIRA; MENDES, 2002; COSTA; ZOLTOWSKI, 2014; SILVA, 2021).

O ato de lapidar e de análise, assim como a criteriosidade de replicar os critérios de forma igual, foram estipulados com base nas recomendações dos Principais Itens para Relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises (PRISMA)¹⁸. O PRISMA é, basicamente, um *Checklist* com 27 itens (Anexo 1) e um Fluxograma (Anexo 2).

Antes de qualquer ação, o método PRISMA recomenda que seja exposto o objetivo da busca. Tendo isso em vista, a realização dessa revisão, como uma de suas possibilidades, foi planejada com o fim de identificar informações sobre o direito à formação acadêmica de estudantes PAEE na Educação Superior brasileira. Por isso, optou-se pela realização de uma pesquisa referente aos artigos científicos, dissertações, teses e trabalhos de conclusão. Isso foi confeccionado por meio de três plataformas digitais:

- 1) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD);
- 2) *Scientific Electronic Library Online – SciELO*;
- 3) Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Definição dos Periódicos explorados:

A BDTD, A Scientific Eletronic Library Online (SciELO) e o Portal de Periódicos CAPES foram as três plataformas selecionadas para a presente revisão sistemática. Isso se deu devido alguns pontos específicos, sendo eles: a) vasto acervo referente a artigos, teses e dissertações de cunho brasileiro; b) diversidade nos temas expostos para a busca e leitura; c) atualização frequente, possibilitando a procura de textos mais recentes dos últimos meses e anos e; d) possuir textos que possibilitam a veracidade de múltiplos assuntos no âmbito acadêmico-científico.

¹⁸ O modelo citado é elaborado como ponto de partida para o desenvolvimento de uma revisão de literatura, auxilia, por meio de seus métodos sistemáticos, a identificação, seleção e avaliação crítica a respeito das pesquisas mais relevantes relacionadas a um determinado tema de estudo (MOHER *et al.*, 2009).

Por meio da análise das referidas produções, foi possível identificar os conhecimentos científicos que foram pesquisados e quais suas contribuições para a superação dos problemas expostos na sociedade, permitindo a possível constatação daqueles que necessitam ser investigados com mais afinco. Em outras palavras, entende-se que tal processo possibilita constituir a história dos conhecimentos científicos que foram produzidos, principalmente ao se utilizar de critérios de inclusão e exclusão, explicitados na Etapa 3 (SILVA; GAMBOA, 2011; GALVÃO, 2015).

É necessário, por meio de uma revisão sistemática, propor a identificação dos conhecimentos que ainda precisam ser equacionados, mantendo em marcha o processo científico de desenvolvimento e, paralelamente, difusão. Também é preciso organizar e discutir os conhecimentos já publicizados (SILVA; GAMBOA, 2011).

Deste modo, tendo em vista as cinco etapas que propomos, os periódicos e, também, as motivações para que uma revisão sistemática seja executada, decidimos expor cada uma das 5 Etapas minuciosamente, descrevendo-as.

Etapa 1 – organização e definição dos descritores utilizados:

A Etapa 1 é referente: a estipulação de possíveis descritores – ensaio – e definição de descritores na plataforma de dados e; ao ato de elencar os descritores que, de fato, atendessem aos objetivos desta pesquisa.

Toda decisão de descritores a serem usados frente a essa revisão sistemática, se deu seguindo os cuidados e preceitos expostos por Brandau, Monteiro e Braille (2005). A devida atenção aos descritores foi dada, a fim de cobrir o maior número de textos científicos com a temática dos indicadores e microdados da educação no ensino superior.

Nesse contexto, a escolha dos descritores foi dada de maneira processual, sendo lapidada de acordo com os direcionamentos planejados no método do estudo.

Esse cenário abarcou primordialmente: a) os conhecimentos prévios e leituras acerca do tema pela pesquisadora e; b) as aproximações da temática ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Nisto, foram sondadas as utilizações de alguns descritores que pudessem contemplar a realização de uma revisão sistemática. Para isso, seria necessário que essa revisão tivesse coerência com o objetivo do referente estudo. Algumas dessas sondagens foram com os seguintes descritores: censo, dados censitários, educação superior, ensino superior, educação especial, estatística, indicadores educacionais,

indicadores sociais, microdados. Contudo, destes foi observado que três poderiam ser os termos principais e norteadores, enquanto outros quatro termos iriam paralelamente compor a estes três, conjuntamente.

Dessa maneira, os critérios de inclusão, apontados na Etapa 3 foram ajustados rigorosamente, buscando publicações relacionadas a indicadores educacionais na educação brasileira, mais especificamente, na educação superior.

Então, para a Etapa 1, foram definidos e trabalhados 3 termos principais, sendo eles: educação especial; ensino superior e; educação superior. Esses três termos foram chamados de “termo 1”, e eles não chegaram a se cruzar na busca. Eles se cruzaram com outros 4.

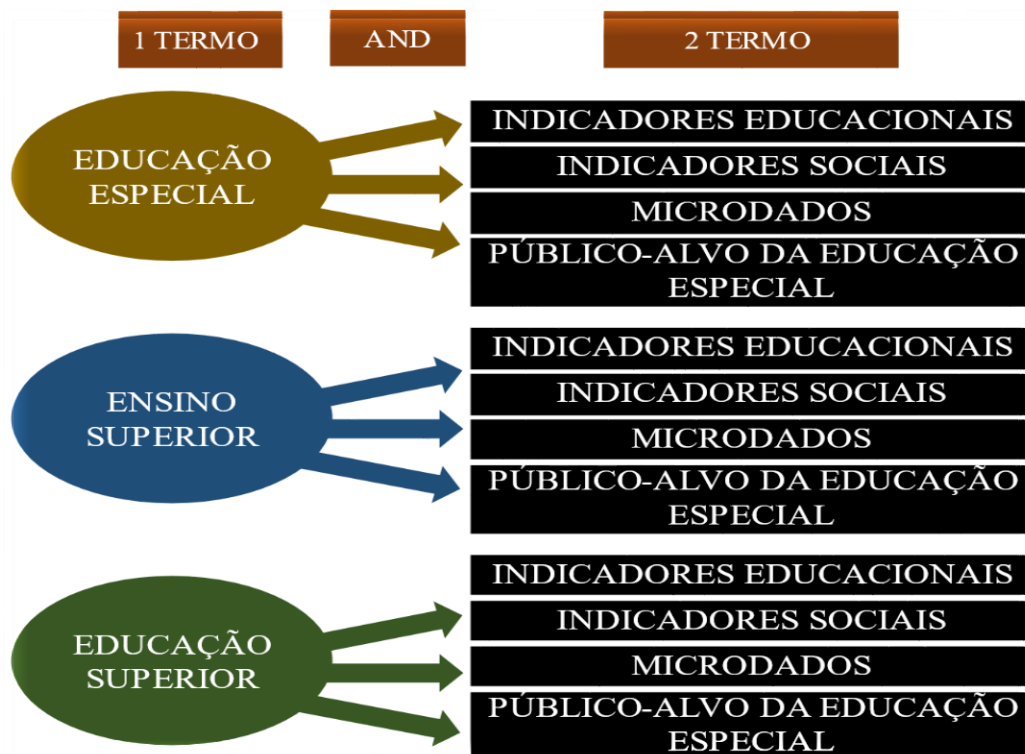
Os 4 termos supracitados, foram chamados “de termo 2”, que são: indicadores educacionais; indicadores sociais; microdados e; público-alvo da educação especial. As definições desses termos se deram com base no objetivo do referido trabalho, buscando atendê-lo.

Esses descritores foram organizados em uma ordem hierárquica, assim como os autores Brandau, Monteiro e Braile (2005, p. 8) apresentam em seu estudo, a fim de organizar mais facilmente “(...) a pesquisa e a posterior recuperação do artigo”.

Assim como realizado por Silva (2021, p. 74), neste estudo “(...) foi adotado o operador booleano *AND* combinando os termos da pesquisa”.

A Etapa 1 foi resumida na Figura 2, e pode ser observada em formato de fluxograma:

Figura 2 - Organização e definição dos descritores utilizados em formato de fluxograma



Fonte: elaborado pela autora.

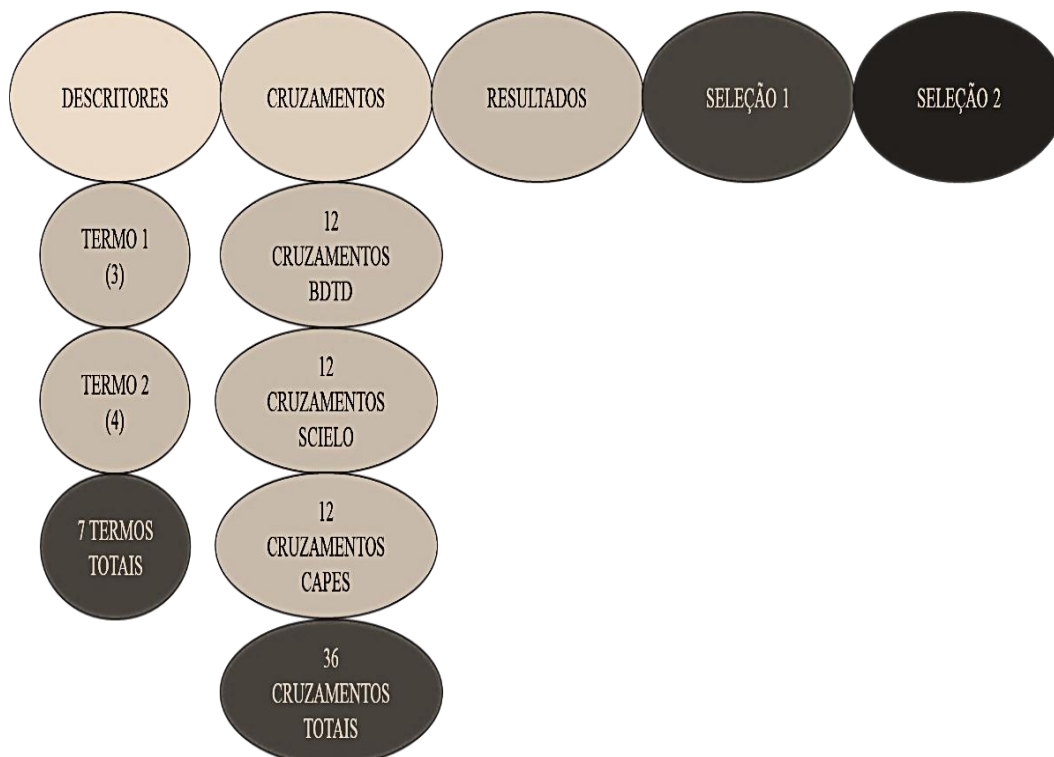
Etapa 2 – cruzamentos entre descritores realizados:

Nessa Etapa 2, será apresentada a quantidade de cruzamentos de descritores e como isso foi previamente planejado. O cálculo de cruzamentos foram doze, uma vez que lidamos com três “termo 1” e quatro “termo 2”. Foi realizada a busca em três periódicos, logo 36 buscas foram feitas apenas para a apresentação dos resultados iniciais.

Além dos resultados iniciais, há a “seleção 1” e a “seleção 2”. Mostrando, assim, mais dois movimentos de lapidação de busca. Essas duas seleções estão paralelas ao que compreendemos como os necessários critérios de inclusão e de exclusão de trabalhos. Isso compõe a Etapa 3 da revisão sistemática.

O movimento de lapidar a busca, nessa revisão, se deu como apresentado no fluxograma da Figura 3:

Figura 3 - Refinamento do processo planejado de busca



Fonte: elaborado pela autora.

O que compõe a Seleção 1 e a Seleção 2 são critérios de inclusão e exclusão, aos quais serão expostos a seguir, na Etapa 3.

Etapa 3 – critérios de inclusão e exclusão:

Nessa Etapa 3, foram delimitados alguns critérios de inclusão: a) serem trabalhos de língua portuguesa; b) serem trabalhos que contenham em seu título o “termo 2” da referente busca (ou seja: indicadores educacionais, indicadores sociais, microdados ou público-alvo da educação especial); c) serem trabalhos que mostrem em seu resumo que tratariam das temáticas que tangenciam o ensino e a educação superior e; d) serem trabalhos que, ao cumprir os três critérios anteriores de inclusão, tivessem na sua redação, na íntegra, informações sobre os indicadores e microdados da educação superior expostos.

A língua escolhida se dá pelo objetivo desse trabalho, que é entender o panorama brasileiro. Se o trabalho fosse em português, mas apresentasse totalmente informações sobre outras áreas do mundo, ele não seria considerado para ir para a Etapa 5 – que é a de leitura minuciosa.

O critério que é sobre a existência de um dos descritores escolhidos comporem o título do trabalho científico foi proposto com uma intenção: realizar uma varredura inicial de maneira mais objetiva. Isso, para que fosse mais centralizada a leitura do resumo de um trabalho, já atentando-se, de antemão, na identificação do universo que os artigos ou que os trabalhos de pós-graduação pertenciam. Tal percurso se deu por ser crucial que trabalhemos com textos que perpassem o tema da educação e ensino superior, assim como o objetivo dessa pesquisa indica.

Logo depois desses três passos iniciais, o último consiste em ler o trabalho de forma integral.

Consequentemente, essa revisão sistemática também teve critérios de exclusão de trabalhos: a) trabalhos de língua estrangeira; b) trabalhos que não contém no título as palavras “indicadores sociais”, “indicadores educacionais”, “microdados” e “público-alvo da educação especial” e; c) critério de, na Seleção 1, retirar trabalhos duplicados para a contabilização final do número de trabalhos encontrados (ainda assim, o número dessas duplicatas serão expostos nas Figuras que tratem sobre a busca de cada plataforma); d) trabalhos que não mostrassem no resumo que pertenciam ao universo da educação ou ensino superior e; e) critério de excluir do escopo de análise as publicações que não fossem encontradas na íntegra e que não correspondessem aos objetivos da pesquisa (GALVÃO, 2015).

Não foi definido período de publicação por se tratar de uma temática que apresentou poucas pesquisas e, caso fosse determinando o ano, reduziria ainda mais o número de trabalhos analisados. Se baseando nos critérios de Silva (2021, p. 76), os estudos que foram excluídos devido os critérios expostos, não foram lidos, diferente dos estudos incluídos, que tiveram realizada a “(...) leitura do título, leitura dos resumos, leitura na íntegra, análise e síntese. Muitos trabalhos importantes foram encontrados, porém abordavam apenas um dos termos buscados”.

Esse processo, em forma de fluxograma, pode ser visualizado como um todo na figura 4:

Figura 4 - Critérios de inclusão e exclusão dispostos em formato de fluxograma



Fonte: elaborado pela autora.

Então, foi realizada a leitura completa de todos os estudos que se enquadraram nos critérios de inclusão da pesquisa por meio do método PRISMA. Haverá uma exposição final de todos os trabalhos encontrados em cada Portal de busca. Isso foi realizado na Etapa 4.

Etapa 4 – execução da revisão sistemática:

Executando esses critérios de inclusão e exclusão nas três plataformas selecionadas para a execução da revisão sistemática, foram encontradas algumas informações. Essas informações serão apresentadas em três Figuras, sendo cada Figura referente à uma plataforma de buscas de textos acadêmico-científicos.

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações:

A figura a seguir é referente à busca da BDTD:

Figura 5 - Revisão sistemática referente ao Portal BDTD

	1 TERMO	AND	2 TERMO	RESULTADO	S 1	S 2
DADOS DA BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD)	EDUCAÇÃO ESPECIAL	AND	INDICADORES EDUCACIONAIS	849	10	1
			INDICADORES SOCIAIS	984	4	1
			MICRODADOS	67	1	1
			PUBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	503	47	1
	ENSINO SUPERIOR	AND	INDICADORES EDUCACIONAIS	814	6	1
			INDICADORES SOCIAIS	1477	8	2
			MICRODADOS	89	4	3
			PUBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	284	10	0
	EDUCAÇÃO SUPERIOR	AND	INDICADORES EDUCACIONAIS	833	7	1
			INDICADORES SOCIAIS	1247	6	1
			MICRODADOS	87	3	2
			PUBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	273	18	1
		BDTD		TODOS OS RESULTADOS (retirando duplicatas)	7 duplicatas	

Fonte: elaborado pela autora.

Na Figura 5, referente à pesquisa feita na plataforma de buscas BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), foram encontrados nos resultados iniciais, sem muitos refinamentos ao buscar, muitos trabalhos. Por outro lado, a partir da Seleção 1, o número de trabalhos teve seu número bem reduzido, tanto na busca de “educação especial” (n=62) quanto nas buscas de “ensino superior” (n=28) e “educação superior” (n=34). Partindo para o campo da Seleção 2, que foi a seleção com os critérios de inclusão e exclusão se tornando mais restritos, o total de trabalhos, no geral, foi de 8 – não levando em consideração sete duplicatas.

Apresentamos, com os dados da BDTD, o Quadro 2, em ordem cronológica das teses e dissertações encontradas. Com a tabela abaixo, é possível observar os autores desses trabalhos, os títulos destes textos e seus anos de publicação:

Quadro 2 - Portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Títulos dos trabalhos	Ano de publicação	Autores
Avaliação da educação profissional: um estudo sobre indicadores educacionais específicos	2011	Dorneles, Rachel Pereira
Relação entre indicadores do ensino superior e indicadores das contas públicas e sociais nos municípios do estado do Paraná	2012	Marcello, Idair Edson
Distribuição geográfica da pós-graduação e da produção científica em educação e suas relações com indicadores sociais: uma abordagem cientométrica em escala mesorregional	2013	Moraes, Maria Helena Machado de
Modelo de mensuração do desempenho dos institutos federais: uma análise a partir de microdados	2014	Brennand, Eladio Jose de Goes
As trajetórias escolares de alunos com necessidades educacionais especiais no Instituto Federal do Paraná: uma análise dos indicadores do censo escolar	2016	Goessler, Danieli de Cássia Barreto
Análise dos microdados do Enade: proposta de uma ferramenta de exploração utilizando mineração de dados	2019	Araújo, Rodrigo Alexandrino
O acesso ao ensino superior público brasileiro: um estudo quantitativo a partir dos microdados do Exame Nacional do Ensino Médio	2019	Nascimento, Matheus Monteiro
Panorama nacional dos estudantes público-alvo da educação especial na educação superior	2019	Rocha, Luiz Renato Martins da
Fonte: elaborado pela autora, com base em levantamento realizado no Dados BDTD.		

A partir do Quadro 2, é coerente pontuar algumas informações. A maior parte das teses e dissertações são referentes ao ano de 2019, que somam um total de 37,5%, enquanto as dos outros anos somam 62,5%, sem haver publicações em um mesmo ano, sendo divididas entre os anos de 2011, 2012, 2013, 2014 e 2016. Não se há, pelo menos a partir do recorte da BDTD, trabalhos antes de 2011 e trabalhos nos anos de 2015 e entre 2017 e 2018. Entretanto, o crescimento em 2019 é um marco para o campo das pesquisas referentes aos microdados educacionais na esfera Superior.

Isso pode mostrar, inicialmente, que urge a necessidade de mais teses e dissertações explorarem a temática de descrição e análise de indicadores e microdados na educação superior, uma vez que esses tipos de estudos se debruçam,

tradicionalmente, mais sobre uma temática específica – devido seu conteúdo ser, quantitativamente, mais extenso.

A segunda plataforma explorada é referente ao campo dos artigos científicos, a SciELO.

Scientific Electronic Library Online:

A busca na SciELO foi para adentrarmos também no que a comunidade acadêmico-científica se propunha a publicar em formatos de artigos sobre os indicadores e microdados que tangenciam a educação superior. Nessa busca, aplicando os refinamentos propostos, conseguimos os seguintes resultados, expostos na Figura 6:

Figura 6 Revisão sistemática referente ao Portal SciELO

	1 TERMO	AND	2 TERMO	RESULTADO	S 1	S 2
Scientific Electronic Library Online - SCIELO	EDUCAÇÃO ESPECIAL	AND	INDICADORES EDUCACIONAIS	10	3	3
			INDICADORES SOCIAIS	13	3	2
			MICRODADOS	12	0	0
			PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	46	4	0
	ENSINO SUPERIOR	AND	INDICADORES EDUCACIONAIS	19	6	4
			INDICADORES SOCIAIS	10	1	0
			MICRODADOS	18	1	1
			PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	10	4	0
	EDUCAÇÃO SUPERIOR	AND	INDICADORES EDUCACIONAIS	24	6	4
			INDICADORES SOCIAIS	17	1	1
			MICRODADOS	12	1	1
			PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	5	5	0
		SCIELO		TODOS OS RESULTADOS (retirando duplicatas)	6 duplicatas	

Fonte: elaborado pela autora.

Novamente, nos resultados iniciais o número de trabalhos foi relativamente grande, mas menores em comparação com os da BDTD. Em contrapartida, a Seleção 1, conjuntamente aos seus critérios, fez com que tivéssemos um número de trabalhos totais reduzidos ($n=35$)¹⁹, assim como a Seleção 2 ($n=16$)²⁰. Retirando as duplicatas, que

¹⁹ Sobre a Seleção 1: Levando em conta os resultados separados por termos, tivemos: 10 trabalhos do descritor Educação especial cruzado com um dos outros quatro descritores; 12 trabalhos do descritor Ensino superior cruzado com um dos outros quatro descritores e; 13 trabalhos do descritor Educação superior cruzado com um dos outros quatro descritores.

foram seis, obtivemos o total de dez artigos que versassem sobre a temática ou obtivessem informações coerentes com o que o intuito dessa pesquisa busca apresentar.

Quadro 3 - Portal SciELO

Título dos trabalhos	Ano de publicação	Autores
Políticas e gestão da educação superior à distância: novos marcos regulatórios?	2008	Dourado, Luiz Fernandes
Projeto de avaliação de tendências de mudanças no curso de graduação nas escolas médicas	2009	Lampert, Jadete Barbosa <i>et al.</i>
Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais	2015	Martins, Diléia Aparecida; Leite, Lúcia Pereira; Lacerda, Cristina B. Feitosa de
Relações entre indicadores de qualidade de ensino e desempenho de estudantes dos cursos de pedagogia do Brasil no exame nacional de desempenho dos estudantes	2015	Lacerda, Leo Lynce Valle de; Ferri, Cássia
Dimensionando as desigualdades por sexo e cor/raça na pós-graduação brasileira	2018	Artes, Amélia
Indicadores educacionais no ensino superior brasileiro: possíveis articulações entre desempenho e características do alunado	2018	Oliveira, Anandra Santos Ribeiro de; Silva, Ivair Ramos
Uso de indicadores para diagnóstico situacional de instituições de ensino superior	2018	Andriola, Wagner Bandeira; Araújo, Adriana Castro
A expansão das universidades federais e os seus efeitos de curto prazo sobre os indicadores municipais	2020	Casqueiro, Mayara Lima; Irffi, Guilherme; Silva, Cristiano da Costa da
O retrato da exclusão das universidades brasileiras: os limites da inclusão	2020	Cabral, Vinicius Neves de; Orlando, Rosimeire Maria; Meletti, Silvia Márcia Ferreira
Um panorama sobre as licenciaturas em física do Brasil: análise descritiva dos microdados do censo da educação superior do INEP	2021	Vizzotto, Patrick Alves
Fonte: elaborado pela autora, com base em levantamento realizado na SciELO.		

A partir do Quadro 3, é viável analisar um crescimento nas pesquisas a partir de 2018, sendo 60% dos trabalhos entre esse ano e o de 2021. De 2010 até 2014 não foram arquivados trabalhos sobre a temática na SciELO, assim como de 2016 a 2017.

²⁰ Sobre a Seleção 2: Levando em conta os resultados separados por termos, tivemos: cinco trabalhos do descritor Educação especial cruzado com um dos outros quatro descritores; cinco trabalhos do descritor Ensino superior cruzado com um dos outros quatro descritores e; seis trabalhos do descritor Educação superior cruzado com um dos outros quatro descritores.

Finalizando a breve descrição da Tabela do levantamento realizado no SciELO, 30% desses trabalhos tiveram seu ano de publicação referente ao ano de 2018.

Analisando os anos recentes, isso pode indicar que há um movimento inicial referente à publicação de artigos sobre a temática versada, mas apenas um pouco mais inicial tendo em vista o comparativo de números da BDTD (n=8) com os da SciELO (n=10).

Esses números, apesar de serem iniciais, são de muita valia a partir do momento que pensamos que é possível, a partir da leitura dos artigos, resgatarmos informações que, uma vez organizadas, podem ser subsídios para o conhecimento de um panorama de um estado ou região brasileira.

Para complementar esses números e explorar mais o que o campo científico contém, será apresentada, a seguir, a revisão feita a partir dos dados do Periódico da CAPES.

Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior:

A CAPES tem a natureza de incorporar em seu Portal trabalhos que são artigos, dissertações ou até mesmo teses. Por isso, alguns trabalhos expostos na parte da BDTD e da SciELO desta pesquisa podem voltar a elencar o número de trabalhos encontrados na busca. Entretanto, alguns outros textos que divergem da busca realizada nos dois Portais anteriores aparecem e nos fornecem mais informações para compreendermos o panorama científico das discussões sobre parte da educação superior.

Tendo dito isso, a Figura 7 é referente à busca da CAPES e os números que isso nos fornece:

Figura 7 - Revisão sistemática referente ao Portal CAPES

	1 TERMO	AND	2 TERMO	RESULTADO	S 1	S 2
Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES	EDUCAÇÃO ESPECIAL	→	INDICADORES EDUCACIONAIS	47	9	1
			INDICADORES SOCIAIS	35	3	0
			MICRODADOS	42	7	0
			PUBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	292	5	0
	ENSINO SUPERIOR	→	INDICADORES EDUCACIONAIS	90	7	5
			INDICADORES SOCIAIS	325	7	0
			MICRODADOS	182	0	0
			PUBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	70	0	0
	EDUCAÇÃO SUPERIOR	→	INDICADORES EDUCACIONAIS	63	6	5
			INDICADORES SOCIAIS	101	2	1
			MICRODADOS	94	1	0
			PUBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	52	0	0
	CAPES	→	TODOS OS RESULTADOS (retirando duplicatas)	5 duplicatas		7

Fonte: elaborado pela autora.

Dos doze trabalhos encontrados na CAPES, onze foram utilizando, na parte do termo 2, o descritor “indicadores sociais”, o que pode mostrar que é um termo que é mais comum entre as produções dispostas nesta plataforma.

De doze trabalhos encontrados, cinco foram duplicatas. Os sete trabalhos finais encontrados utilizando a CAPES, foram os que estão apresentados no Quadro 4:

Quadro 4 - Portal CAPES

Título dos trabalhos	Ano de publicação	Autores
Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores sociais	2015	Martins, Diléia Aparecida; Leite, Lúcia Pereira; Lacerda, Cristina Broglia Feitosa de
Evasão escolar na educação superior: de que indicador estamos falando?	2016	Fritsch, Rosangela; Ferreira Vitelli, Ricardo
Indicadores educacionais para formação de docente: uso de dados longitudinais	2016	Pereira Rabela, Rachel; Cavenaghi, Suzana Marta
Brasil, Canadá e China: Um estudo comparativo de seus indicadores educacionais	2018	Costa, Danilo de Melo
Indicadores educacionais no ensino superior brasileiro: possíveis articulações entre desempenho e características do alunado	2018	Oliveira, Anandra Santos Ribeiro de; Silva, Ivair Ramos
Proposta de indicador social para avaliar a política federal de educação profissional e tecnológica de nível superior no estado de São Paulo	2018	Oliveira-Silva, Jorge Henrique de; Sousa-Mendes, Glauco Henrique de
Uso de indicadores para diagnóstico situacional de Instituições de Ensino Superior	2018	Andriola, Wagner Bandeira; Araújo, Adriana Casto
Fonte: elaborado pela autora, com base em levantamento realizado na CAPES.		

Foram sete trabalhos encontrados na CAPES, sendo que alguns são réplicas²¹ dos trabalhos encontrados na SciELO. 57% dos trabalhos são referentes ao ano de 2018, mostrando novamente um crescimento de publicação das pesquisas que possuem a temática de microdados na educação superior.

Etapa 5 – discussão dos trabalhos científicos encontrados e execução da leitura analítica:

Primeiramente, é preciso apresentar os trabalhos de forma quantitativa e discuti-los de forma qualitativa. Para a forma quantitativa, levaremos em conta os 25 trabalhos encontrados, entretanto, as duplicatas foram excluídas deixando 22 trabalhos indicados para serem lidos e discutidos.

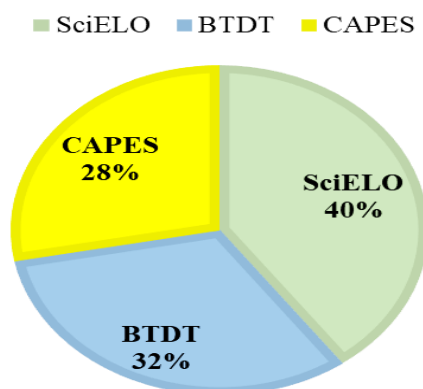
²¹ Sendo eles: “Uso de indicadores para diagnóstico situacional de Instituições de Ensino Superior” (SciELO); “Indicadores educacionais no ensino superior brasileiro: possíveis articulações entre desempenho e características do alunado” (SciELO) e; “Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores sociais” (SciELO).

Etapa 5.1 – apresentação quantitativa:

Para apresentar os dados de maneira quantitativa, optou-se por seguir essa ordem de informações a serem dispostas: a) porcentagem da quantidade das produções encontradas nas três plataformas de buscas; b) gráfico em relação ao ano de publicação dos trabalhos e; c) seleção de trabalhos para revisão.

Dos 25 trabalhos, foram distribuídos, em termos de porcentagem, e considerando as três plataformas, da seguinte maneira:

Gráfico 3 - Porcentagem da quantidade das produções encontradas nas três plataformas de buscas

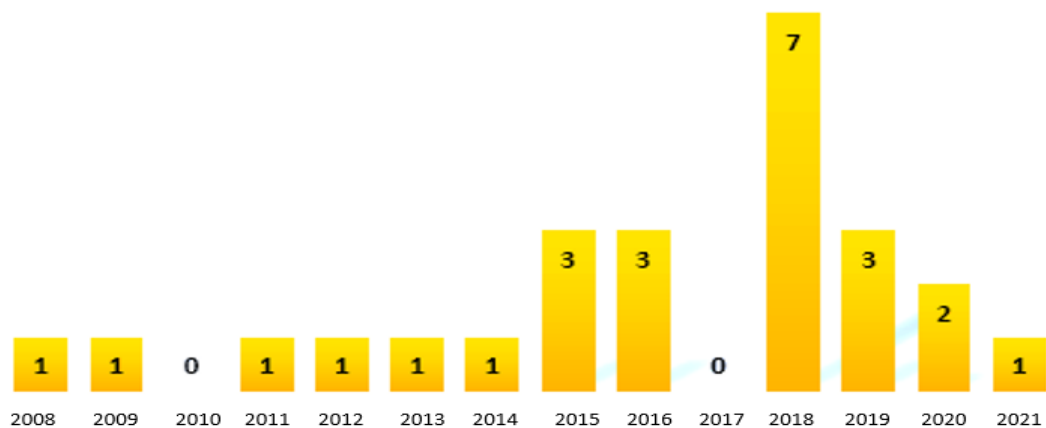


Fonte: elaborado pela autora.

Dos 25 trabalhos, foram 28% da CAPES (n=7), 32% da BDTD (n=8) e 40% da SciELO (n=10).

Durante o processo de análise dos dados, foi possível notar que as pesquisas aconteceram no intervalo de 2008 a 2021, apresentando concentração no ano de 2018 com sete artigos publicados. Em relação ao ano de publicação dos trabalhos, destaca-se o gráfico a seguir:

Gráfico 4 - Ano de publicação dos trabalhos

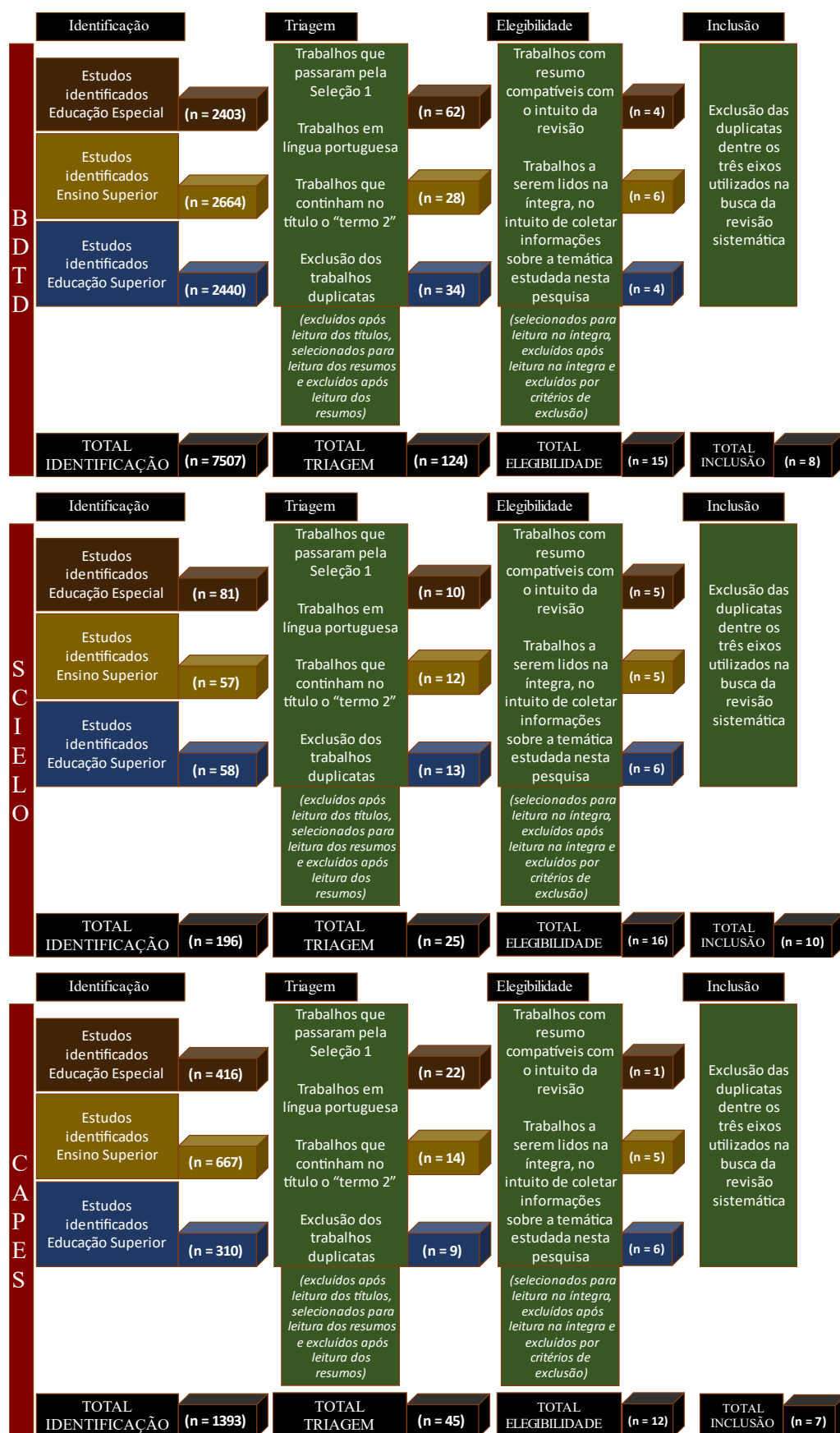


Fonte: elaborado pela autora.

Dos 25 trabalhos, sete foram publicados em 2018 e em 2010 e 2017 nenhum foi publicado. Nos demais anos (de 2008 a 2021), chegaram no máximo até três as publicações anuais de um texto científico sobre a temática de microdados e indicadores no contexto da educação superior.

Além dos dois gráficos apresentados, foi realizada uma “Seleção de trabalhos para revisão”, baseada no Fluxograma do estudo de Silva (2021):

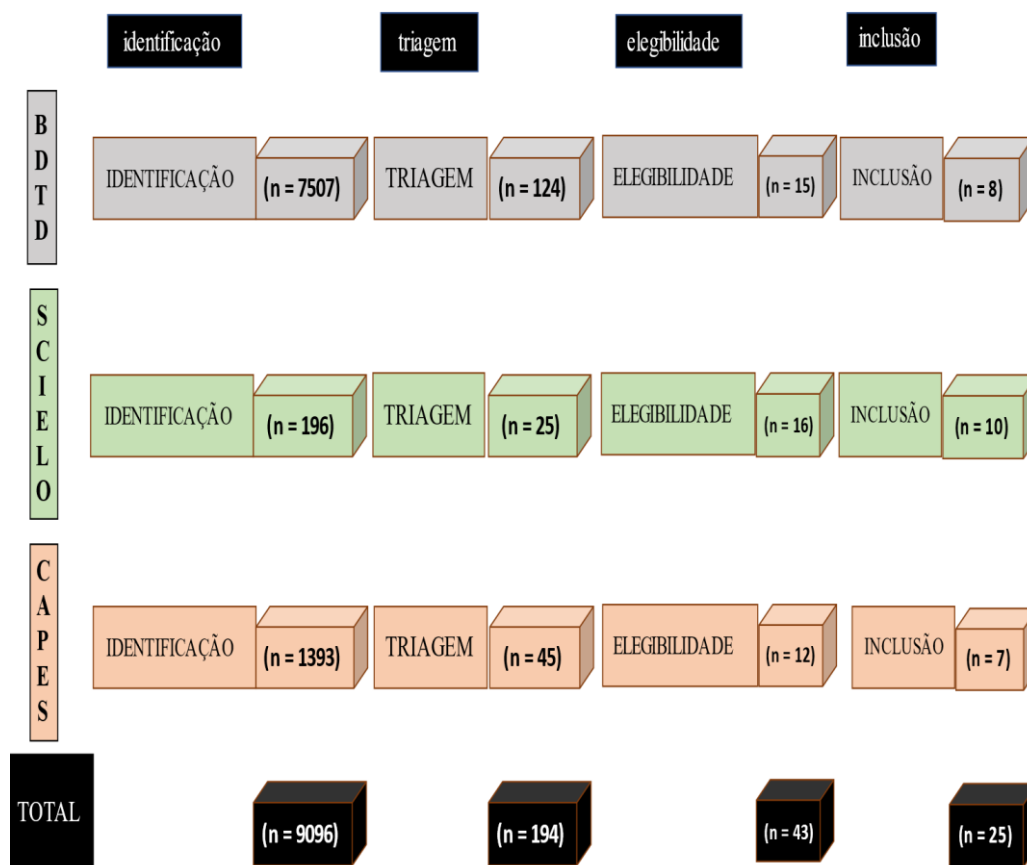
Figura 8 - Seleção de trabalhos para revisão



Fonte: elaborado pela autora, com base em Silva (2021).

A seleção de trabalhos para a revisão, apresentada na Figura 8, foi feita para conseguirmos chegar em uma correlação geral das três plataformas exploradas. Ou seja, foi um fluxograma para mostrar o processo. O processo geral da seleção de trabalhos para a revisão pode ser observado na Figura 9:

Figura 9 - Processo geral para alcançar a seleção de trabalhos para revisão sistemática sobre indicadores e microdados no contexto da educação superior



Fonte: elaborado pela autora, com base em Silva (2021).

O processo geral para alcançar a seleção de trabalhos para revisão sistemática sobre indicadores e microdados no contexto da educação superior está enquadrado dentro do método PRISMA. Isso é, para ficarem notórios os processos de busca feitos em uma plataforma e como eles se convergem e divergem ao longo das frentes de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão de produções acadêmico-científicas (MOHER *et al.*, 2009; SILVA, 2021).

Etapa 5.2 – discussão qualitativa:

Para iniciar as análises, foi feita uma leitura preliminar, com o objetivo de selecionar as obras que abordam o assunto “indicadores educacionais na educação superior”. Feito esse procedimento, foi possível obter um número final de estudos para serem explorados.

Foram 22 trabalhos, retirando duplicatas, aos quais refletem já desde os seus anos de publicações um panorama vivido no Brasil. Sobre os anos de publicação, é possível apontar que os números das datas de publicações (2008-2021) refletem um recorte histórico da realidade brasileira, em especial na área educacional.

O início da década de 2000 foi marcado pelo fim do mandato do governo PSDB após oito anos e a chegada do PT pela primeira vez ao cargo de presidente. Ou seja, os períodos de estudos dessas obras retratam a transição política, social e educacional que o país viveu (KASSAR, REBELO, OLIVEIRA, 2019).

Em 2008 já era possível se notar e identificar um reflexo do caráter de “quebra de elitização” que os governos desses anos tentaram promover, que se pautou em uma maior equiparação de oportunidades educacionais em comparação com os anos anteriores vivenciados no Brasil, assim como ilustra Kassar, Rebelo e Oliveira (2019):

Nesse contexto, situam-se políticas educacionais formuladas ou reformuladas no âmbito do Estado e que resultam do movimento, de tensões, de correlação de forças sociais, de distintos projetos de sociedade, e, portanto, são componentes de luta da classe trabalhadora para ter acesso aos direitos sociais, entre eles, à educação pública e ao padrão de qualidade do ensino (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019, p.3).

Explorar o contexto público da educação superior é coerente por termos, na literatura, a indicação de que as medidas governamentais priorizaram a expansão de instituições privadas, enquanto a representação de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras continua sendo um cenário de exclusão (CABRAL; ORLANDO; MELETTI, 2020).

Os estudos resgatados para esse momento inicial de discussão qualitativa podem indicar, com base nas vivências e desafios do PAEE, que se estruturaram (diante da criação de políticas de inclusão), programas de expansão e ações afirmativas, principalmente nas Instituições de Ensino Superior públicas (IES). Ainda nesse contexto, é possível constatar que algumas pesquisas apontam um crescimento no número de matrículas de estudantes PAEE em todos os níveis de ensino (MELETTI,

2014; GONÇALVES; MELETTI; SANTOS, 2015; VELOSO; MACIEL, 2015; MARTINS; LEITE; LACERDA, 2015; REBELO, 2016; REBELO; KASSAR, 2018; KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019; ROCHA, 2019).

Cabral, Orlando e Meletti (2020) pesquisaram o panorama do acesso de pessoas com deficiência nesse nível de ensino. Os autores relatam que as políticas públicas têm promovido e defendido práticas educacionais inclusivas, mas, apesar de algumas melhorias, o sistema educacional ainda parece ter dificuldades para acomodar estudantes com deficiência.

Essa situação relatada nos faz ter a necessidade de problematizar algumas frentes que podem ter correlação com os desafios citados pelos autores (CABRAL; ORLANDO; MELETTI, 2020). Por isso, a revisão sistemática precisa ser decodificada de números concretos para situações e possibilidades que são identificadas a partir da “tradução” desses números para o contexto atual e de anos anteriores do Brasil.

Tendo em vista esse contexto, é pertinente destacar os eixos de análises utilizados nas obras selecionadas: a) nível de ensino; b) fonte de dados e; c) público das matrículas.

Para isso, um novo momento, para além do levantamento bibliográfico, foi ser realizado neste estudo. É relevante, à luz do objetivo estipulado nesta Tese, dissertar sobre os dados censitários da educação especial na educação superior brasileira, com base na revisão sistemática realizada – mas resgatando, para a discussão outros textos que podem convergir de maneira propositiva com a construção de ideias e reflexões.

A educação superior possui seus processos seletivos, seus ingressantes, os estudantes que permanecem, os que podem evadir, e, posteriormente, os que se diplomam. Alguns indicadores transversalizam essas etapas, buscando compreender como esses dados censitários traduzem os cenários existentes antes do ingresso na educação superior e durante a trajetória do aluno nesta IES (MARTINS; LEITE; LACERDA, 2015; NASCIMENTO, 2019).

A valorização de todas essas etapas por meio da comunidade acadêmico-científica faz com que notemos como os indicadores podem ser elementos pioneiros na compreensão das realidades na educação superior brasileira (ROCHA, 2019).

3.3. Dados censitários da educação especial na educação superior brasileira:

Revisão Sistemática

Níveis de Ensino:

Para além da revisão sistemática feita neste estudo, há outros estudos que podem nos apontar para as variabilidades que tangenciam esse nível de educação.

Mas, para abordar esse nível de ensino, devemos reservar um breve momento para explorar as nuances referentes a construção dos níveis anteriores de ensino. Alguns estudos podem nos mostrar panoramas dos mais diversos, por exemplo, níveis de ensino, assim como é observado no estudo de Maciel e Anache (2017). Portanto, podemos caracterizar elementos que estão alocados para além da educação superior.

Educação Básica:

A luta pela construção das políticas de acesso para estudantes PAEE teve início a partir de ações voltadas ao ingresso desse público nos anos iniciais da educação básica. Tal percurso possibilitou que houvesse um início de constituição de um cenário na educação brasileira marcado pela busca de melhores condições de acesso, permanência e sucesso nos mais altos níveis de ensino.

Há estudos que, por meio dos indicadores, buscam compreender quais são os desafios anteriores à educação superior, que criam barreiras para que estudantes ingressem a esse nível de ensino. Nos trabalhos realizados por Meletti (2014) e Rebelo (2016), as autoras analisaram o contexto da educação básica, que corresponde à Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Conforme verificado, os indicadores educacionais da Educação Básica mostraram o afunilamento do número de matrículas gerais entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Se no ensino médio já há esse movimento de redução de matrículas, imaginemos como isso se traduz na educação superior. Possivelmente, o número se afunila ainda mais em comparação com o número referente à Educação Básica.

Gonçalves (2012) e Meletti e Bueno (2011) traduzem isso como uma indicação de que na educação básica ainda existem lacunas a serem aprimoradas no ingresso e permanência de estudantes com deficiências.

Isso pode ser reflexo de algumas possíveis situações, como o ato de: a) reter o estudante em uma determinada série; b) ter seu ingresso na escola com a idade maior do que o sugerido e; c) migrar estudantes das salas especiais para as regulares – sem uma reclassificação adequada (MELETTI, 2014; REBELO, 2016).

Em vista do que foi apresentado, podemos notar que, por mais que os estudantes conquistaram espaço na educação básica, ainda há muito o que melhorar no sentido de oferecer ensino de qualidade para todos, sem exceção. Em muitos locais esse público é advindo de escolas e/ou classes especiais e ingressam no ensino regular sem planejamento prévio e com poucos esforços sobre a implementação de recursos e avaliações adequadas – o que pode refletir em uma insuficiência²² na melhora do ensino desta parcela da população.

Educação de jovens e adultos:

Em vista disso, verifica-se que tais fatores acabam por contribuir com os índices de evasão e migração desse público para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) uma vez que, com a promulgação da PNEPEI, de 2008, esta modalidade de ensino passou a receber a inclusão de jovens e adultos com deficiência de maneira mais acentuada (BRASIL, 2008).

Sobre o EJA, é gradual o aumento no número de matrículas. Quando comparado aos números do Ensino Fundamental, esses números²³ da EJA estão muito aquém (MELLETTI; BUENO, 2011; LEITE; CAMPOS, 2018).

O crescimento de matrículas verificado na EJA parece ser a expressão localizada do problema que envolve toda a Educação Básica no país, “(...) embora o acesso e permanência tenham se incrementado, boa parte apresenta baixos níveis de aprendizagem, o que redundará em retorno à escola por meio da EJA” (MELLETTI; BUENO, 2011, p. 381).

Nessa perspectiva, entende-se que a descontinuidade de políticas e programas educacionais voltados à esta modalidade de ensino pode ser um dos fatores que dificultam o acesso e a permanência no Ensino Médio dos estudantes com deficiência (MELLETTI; BUENO, 2011; LEITE; CAMPOS, 2018).

Gonçalves (2012) e Meletti e Bueno (2011) indicam a ausência de acesso à escola em idade regular e também o processo de escolarização deficitário como possíveis justificativas a este aumento.

Portanto, mesmo com o aumento das matrículas, os níveis de aprendizagem têm se mostrado baixos e o retorno destes sujeitos à escolarização acaba se dando por

²² Esta ausência também pode ser sentida na própria formação dos professores.

²³ Assim como, ainda segundo Leite e Campos (2018), esses números estão aquém do esperado também em comparação com o Ensino Médio.

meio desta modalidade (MELLETI; BUENO, 2011; GONÇALVES, 2012; LEITE; CAMPOS, 2018).

Educação Superior:

Na educação superior, composta pelo ensino superior, institutos federais e programas de pós-graduação, conseguimos entender, por meio de pesquisas, os impactos positivos que a exploração de indicadores pode ter. Isso, normalmente, explorando a situação de discentes, docentes e outros agentes, sendo eles pertencentes ou não ao PAEE – no intuito de compreender parte da realidade de um ou mais contextos brasileiros.

Por meio das perspectivas de docentes, gestores e egressos da Educação Superior, Dorneles (2011), conseguiu, utilizando da construção de um painel de indicadores, ilustrar as consequências da educação na vida destes atores em relação ao desenvolvimento social e formação humana.

Deste modo, a IES consegue, em algumas situações, estar vinculada não só com as unidades que possui, mas também com os demais setores da sociedade e território. Então, se pode dizer que a participação plena de todos os agentes que compõem a educação superior faz com que as IES assumam um papel de relevância para a população, sendo um possível espelho da sociedade (DORNELES, 2011; MARCELLO, 2012).

As situações de desigualdades por sexo, etnia, gênero, renda e condições familiares fragilizadas impactam na trajetória do aluno com deficiência, constituindo uma situação de dupla vulnerabilidade em alguns casos (ALMEIDA-FILHO, 2014; ARTES, 2018; OLIVEIRA; SILVA, 2018).

Almeida-Filho (2014) nos situa que a educação básica dos familiares desse estudante também pode impactar em seu ingresso e posterior trajetória na educação superior, sendo que o núcleo familiar pode ser o primeiro a propor (ou desarticular) as inclinações profissionais de pessoas com e sem deficiência. Logo, as IES não estão desvinculadas da sociedade e vice-versa²⁴.

A sociedade possui, historicamente, desigualdades entre os cidadãos, e por meio de indicadores também é viável sinalizar algumas situações de falta de

²⁴ Uma vez que se verifica que a situação da família do estudante frequentador de curso superior impacta em seu desempenho. O estudante ter tido um bom momento de ensino e de aprendizagem na educação básica pode alterar sua trajetória enquanto aluno de uma IES.

equiparação de oportunidades. Os estudos de Veloso e Maciel (2015) e Martins, Leite e Lacerda (2015) mostram os retrocessos ocorridos com relação ao ensino superior público, contribuindo para uma análise ampla sobre a temática. Na mesma direção, Oliveira (2013) indica que o acesso a este nível educacional no Brasil é marcado historicamente por continuidades e rupturas. Assim, podemos conjecturar que há uma prevalência de mecanismos de seleção de determinados grupos sociais baseados em méritos individuais.

Ainda sobre as dificuldades, Rocha (2019) indica que há mais desafios durante a permanência na IES de classes minoritárias em relação às majoritárias. Essas problemáticas se estendem até o momento da diplomação do estudante com deficiência, por ser um desafio conseguir chegar até esse momento devido as fragilidades que o ingresso e a permanência possuem em seus processos. Os estudantes com deficiência na universidade ainda ocupam um lugar de exclusão, mesmo que este público esteja, cada vez mais, ingressando na universidade (VELOSO; MACIEL, 2015; CABRAL, 2017; ROCHA, 2019; CABRAL; ORLANDO; MELETTI, 2020).

Devido o ingresso de pessoas com deficiência na universidade, a estrutura dessa instituição vem passando por um processo de intensa ressignificação. O PAEE vem ingressando não mais apenas nos cursos das Ciências Humanas, e sim nas mais diversas áreas, tanto que já existem estudos que abrangem isso correlacionando com indicadores (LAMPERT *et al.*, 2009; LACERDA; FERRI, 2015; VIZZOTTO, 2021).

Esse cenário causa um deslocamento e o ato de ressignificar se dá com o intuito de seguir essa mudança, construindo espaços inclusivos, contando com a intensificação de ações referentes ao planejamento e ao gerenciamento da acessibilidade desta parcela da população.

As políticas nacionais influenciadas pelos microdados:

Diante desse contexto de transformações, o Ensino Superior vem ganhando espaço nas discussões e na legislação brasileira, inclusive no que diz respeito ao acesso de pessoas com deficiência – que até então estavam lutando pela permanência na educação básica.

Para o acompanhamento de uma política pública, podemos contar com dados administrativos e “[...] estatísticas públicas (produzidas pelo IBGE e outras

instituições), que, reorganizados na forma de taxas, proporções, índices ou mesmo em valores absolutos, transformam-se em indicadores sociais” (JANNUZZI, 2005, p. 139).

Maciel e Anache (2017, p. 76) apresentam parte das políticas públicas, com foco nas de inclusão na educação superior. Eles corroboram que essas políticas são fundamentais para as discussões com temática do papel das IES públicas na superação da lógica da exclusão, fato histórico no Brasil. A IES pública “vem passando por mudanças estruturais e políticas; uma das alterações acontece para que as pessoas possam ter acesso à universidade e que suas necessidades de permanência sejam atendidas”.

Ou seja, um estudante com deficiência cursando a educação superior pode carecer de várias outras condições²⁵ para permanecer no referente ambiente educacional, afinal os elementos que tangenciam os processos de “(...) acesso e permanência são aspectos essenciais do processo mais amplo de democratização” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1226).

A participação de quem compõe a instituição (por exemplo, discentes e docentes) para contribuir com os indicadores pode traduzir a construção política do âmbito explorado. E também é função do campo acadêmico-científico avaliar esses indicadores e como eles estão ligados com a política brasileira (DORNELES, 2011; SILVA; MENDES, 2018).

Pode-se citar, como aparato legislativo, a lei de cotas, que busca descentralizar as prioridades dadas às instituições de ensino privadas e prover mais respaldos para as pessoas acessarem a universidade pública, tal qual dá respaldo para a universidade agir na elaboração de adequações e construção de um ambiente pedagógico acessível. Essas políticas de acesso e institucionais são fundamentais, por abarcarem as ações afirmativas, que podem nortear ações coletivas positivas. Assim, é possível dizer que as ações afirmativas buscam condições de igualdade a grupos socialmente vulneráveis (PEREIRA, 2008; BRUNO, 2011; MARTINS; LEITE; LACERDA, 2015; VELOSO; MACIEL, 2015; CIANTELLI; LEITE, 2016; CABRAL, 2017; CABRAL; ORLANDO; MELETTI, 2020).

Esses desafios não serão superados apenas com ações afirmativas, eles precisam ser trabalhados processualmente com base nos espaços reservados ao

²⁵ “(...) fatores materiais como transporte, alimentação, material didático e outros, questões comportamentais como preconceitos também devem ser consideradas e sanadas para que a permanência e o término da formação sejam alcançados” (DIAS; SOBRINHO, 2010).

cumprimento da formação de professores, na colaboração docente, no apoio da gestão e reconhecimento das pessoas com deficiências e seus direitos legais (DOURADO, 2014; MARTINS; LEITE; LACERDA, 2015; VELOSO; MACIEL, 2015; ROCHA, 2019).

Uma perspectiva materialista-dialética sobre a educação superior e seus microdados:

Sobre tais dicotomias e sobre esse cenário em geral da educação superior descrito, há de se destacar que não se pode perder de vista o risco de o discurso da inclusão ser tangenciado pelo assistencialismo, discriminação, negação, não reconhecimento das identidades e esvaziamento do discurso da diferença. Logo, mesmo que o discurso da inclusão esteja presente e que os agentes que podem compor a educação superior o defendam, precisamos voltar os olhos ao que denominamos como práxis, com embasamento nos textos de Mészáros (2007; 2008).

Como supracitado, para que o discurso de inclusão e a práxis que este defende seja efetivada é necessário voltar à reflexão de Mészáros (2007). Ele demonstra claramente que a formação da consciência dos indivíduos é papel primariamente da educação, que é interpretado como o único meio realmente capaz de intervir efetivamente na história. Na concepção de Mészáros (2007; 2008) é possível pensar em uma sociedade que transcenda as barreiras do capital e contemple assim um modelo educacional “(...) significativamente diferente e que vá além do capital no sentido viável do termo” (MÉSZÁROS, 2008, p. 16).

Embora este autor entenda a educação como o processo vital da existência humana, isto é, aquilo que caracteriza a sua especificidade de ser social, sua capacidade de conhecer, de ter ciência do real para poder agir e transformá-lo de forma consciente, ele tece duras críticas à educação institucionalizada como mecanismo de perpetuação e reprodução do sistema e não instrumento de emancipação humana. Para o autor, a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas que transformem as condições de reprodução em uma auto mudança consciente do sujeito são capazes de constituir uma ordem social radicalmente diferente, uma sociedade de produtores associados de forma livre. Afinal, na concepção marxista a “(...) efetiva transcendência do trabalho” tem como essência ser uma tarefa inevitavelmente educacional (MÉSZÁROS, 2008, p. 65).

Além disso, como afirma Mészáros (2008), uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é “produzir tanta conformidade ou consenso

quanto for capaz, a partir e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

Como podemos observar, as ações afirmativas oportunizam o atendimento às minorias, mas, por outro lado, podem atuar como fator que contribui negativamente para a inclusão. Cabe, portanto, discutir se elas são suficientes para oportunizar a todos um ensino de qualidade, oferecendo acesso, permanência e sucesso na Educação Superior para os estudantes PAEE.

3.4. Público das matrículas

No estudo desenvolvido por Meletti (2014), a autora analisou as matrículas de alunos com deficiência (física, intelectual, visual e auditiva), transtorno global do desenvolvimento (autismo infantil, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância) e altas habilidades/superdotação. Sobre isso, destaca-se que em relação aos trabalhos realizados por Gonçalves, Meletti e Santos (2015), Martins, Leite e Lacerda (2015) e Rebelo e Kassar (2018), o termo utilizado foi “pessoas com deficiência” e, no caso da pesquisa de Rebelo (2016), adotou-se “Alunos com Necessidades Educativas Especiais”²⁶.

Após a análise das pesquisas, foi possível verificar que as matrículas de estudantes com deficiência ainda se apresentam como um número relativamente baixo em todos os níveis de ensino e, mais especificamente, na educação superior. Além disso, identifica-se ainda números maiores no ensino fundamental, menos matrículas na educação infantil e ensino médio, e um crescimento na Educação de Jovens e Adultos (LEITE; CAMPOS, 2018).

O atual contexto social é caracterizado pelo posicionamento da sociedade contra qualquer tipo de exclusão, cobrando iniciativas do governo que diminuam as desigualdades e proporcionem inclusão social. Isso vem exponencialmente crescendo ao longo dos anos, por parte de uma parcela dos brasileiros – havendo consensos e dissensos, sempre. Como reflexo deste cenário macro, o acesso à educação superior tem se destacado, em função de sua capacidade de promover a inclusão de grupos

²⁶ Composto o bojo dessa e de outras pesquisas resgatadas para compor a discussão desta Tese, o público analisado pertence à Educação Especial e, no caso dos artigos, teses e dissertações analisadas, foram utilizados diferentes termos de acordo com o que era encontrado nas buscas, podendo estes variar de ano em ano. Contudo, isso (como vem sendo feito até aqui no texto) não será discriminado e o uso do termo pessoa com deficiência e da sigla PAEE serão as mais comumente nomenclaturas utilizadas ao decorrer desta redação.

minoritários, bem como ser um mecanismo potencial para reduzir os problemas ocasionados por esta condição desfavorável (SARAIVA; NUNES, 2011).

Mesmo havendo, nos últimos anos, um aumento significativo de matrículas de estudantes com deficiência, o acesso não garante necessariamente a permanência.

Há certo descompasso do processo inclusivo, concretizando-se apenas com o acesso físico do estudante. Quando as necessidades especiais e a adaptação não são vislumbradas, revela-se um provável desacordo entre políticas públicas e os modos pelos quais são implantadas.

Saviani (2020) afirma que, no que diz respeito à educação, o projeto do atual governo é destruir a educação pública, submetendo todos os níveis e modalidades de ensino aos interesses privados. Nisto, convertendo a educação em mercadoria, utilizando como mecanismos a privatização, terceirização, transferência da gestão para organizações sociais, Educação a Distância, convênios com entidades privadas, parcerias público-privadas, compra de pacotes preparados por entidades privadas, nomeação de representantes do ensino privado para integrar os órgãos públicos de normatização e avaliação da educação.

O Brasil tem vivido os últimos anos sob o impacto do processo de privatização de empresas e serviços públicos, expressão da sedimentação do chamado projeto neoliberal. Embora esse processo venha sendo embalado pelo argumento de que o Estado deve se retirar do setor produtivo e concentrar seus esforços nos serviços essenciais. Mas, a verdade é que há a inclinação para a privatização, refletindo uma crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2002; SAVIANI, 2020). Logo, percebe-se a fragilidade e o envelhecimento de alguns modelos educacionais, e, nisto, o capital beneficia-se desta crise para a reprodução de ideias alienantes.

Para Mézáros (2002), a crise estrutural do capital é irreversível, cumulativa, endêmica, permanente e crônica, defendendo, portanto, que a única solução para humanidade é a superação do conjunto de contradições que afeta o sistema do capital como um todo: produção e controle; produção e consumo; produção e circulação; competição e monopólio; desenvolvimento e subdesenvolvimento; produção e destruição; capital e trabalho vivo; expansão do emprego e geração do desemprego; produção e destruição ambiental.

A reversão desse cenário de retrocessos requer a busca por políticas e ações, envolvendo a sociedade civil e política, mediante alteração substantiva da agenda política, econômica e educacional vigentes no país. Torna-se, assim, inevitável que as

transformações dos modelos educacionais passem, antes de tudo, por uma transformação da sociedade em geral. Esta constatação torna-se mais evidente quando se pensa na educação atingida diretamente pelos efeitos da crise global do capital (MÉSZÁROS, 2002; SAVIANI, 2020).

Visto isso, cabe inicialmente a tarefa de organizar a cultura superior para vislumbrar uma maneira de possibilitar que todos os membros da sociedade (independentemente do tipo de atividade profissional a que se dediquem) participem plenamente da vida cultural ou acadêmica, em sua manifestação mais elaborada (SAVIANI, 2020).

Além disso, cabe a retomada do Estado Democrático de Direito, tendo por centralidade a ampliação dos direitos sociais e sua materialização por meio de políticas sociais de Estado que implicam numa ruptura mais profunda com a dinâmica sociopolítica brasileira, para romper com os desenvolvimentos que não perpassam pela perspectiva da equidade.

Isso nos remete a uma análise dialética do processo histórico brasileiro, que busca superar os limites da modernização conservadora excludente, acentuadas pelas políticas e processos atuais e seus desdobramentos, visando à constituição de uma formação social brasileira democrática, com o fortalecimento e engajamento da sociedade civil na defesa da democracia como valor essencial e universal.

Embora tenha-se verificado o incremento no número de publicações sobre a temática, observa-se a necessidade de adotar uma visão sistêmica. Além de aprofundar os estudos que se versam sobre as mudanças nas políticas públicas, baseadas nas pesquisas sobre indicadores educacionais.

Para concluir, o aumento dos estudos vinculados à temática não necessariamente implica na superação das dificuldades identificadas e tampouco se traduz no avanço do discurso, das ações e das políticas que efetivamente possam dar suporte a novas formas de se pensar e intervir nas políticas.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa tem como principais objetivos contextualizar, a partir da estrutura política brasileira, o ingresso do PAEE em instituições de ensino de educação superior, explicitando o estabelecimento do período analisado; utilizando-se da análise quantitativa e qualitativa de microdados dos dados de ingresso do público PAEE ao ensino superior, visando, por fim, explicitar o descompasso das políticas públicas com a inclusão do PAEE no nível superior.

Dessa forma, será apresentado, a seguir, o percurso metodológico.

4.1. Referencial Teórico

O desenvolvimento das instituições públicas e privadas, está sujeito e é guiado pelas relações de poder individuais e coletivas da sociedade em que estão inseridas, sendo diretamente afetado por fatores ideológicos, culturais e religiosos. Sobre este tema, o pensador político Tocqueville (1987), ao analisar as estruturas e relações institucionais em desenvolvimento nos Estados Unidos do século XVIII, é categórico ao afirmar que “os povos guardam sempre as marcas de sua origem. As circunstâncias que acompanharam o seu nascimento e serviram ao seu desenvolvimento influem sobre todo o resto de sua existência” (TOCQUEVILLE, 1987 p. 29). Tocqueville (1987) ainda afirma que esse vínculo entre o pensamento privado e as instituições é perceptível para o cidadão, mesmo que isso não venha a ser mostrado por outrem. Podemos, portanto, auferir que, a educação superior brasileira, como parte constitutiva da sociedade, está submetida às questões ideológicas, culturais, religiosas e também às outras formas de poder social e político.

É natural, portanto, que na sociedade brasileira, cujo processo educacional está vinculado ao processo produtivo, ou seja, em que a busca do conhecimento está culturalmente atrelada ao mundo do trabalho, que o público alvo da educação especial, em sua maioria, seja lido socialmente como excluído do acesso ao ensino superior. Cabe, portanto, aos pesquisadores e educadores, evidenciar este fato e trazê-lo para discussão, com o objetivo de alterar esta cultura em prol de uma educação que seja, não apenas mais inclusiva, mas que com a conseqüente inserção de intelectuais orgânicos na estrutura de poder (GRAMSCI, 1968), as necessidades do PAEE, passem a ser analisadas e solucionadas com maior efetividade e escrupulo.

Com o estabelecimento da relação entre a estrutura e aparelhamento do Estado, o trabalho como resultado de sua força produtiva e a educação como política e método de difusão de conhecimentos, Mészáros (2008) percebe que só com a desvinculação da educação do processo produtivo seria possível alcançar uma educação mais completa e universal. O autor afirma que os princípios orientadores da educação deveriam ser “desatados do seu tegumento da lógica do capital, de imposição de conformidade, e em vez disso mover-se em direção a um intercâmbio ativo e efetivo com práticas educacionais mais abrangentes.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 58-59).

Diante disso, o referencial teórico-metodológico adotado foi embasado no materialismo histórico-dialético. Torna-se necessário, entretanto, estabelecer um balizador para o termo utilizado. Como afirma Thompson (1981), a tradição marxista não se trata de um servilismo ao pensamento ideológico de Marx, mas sim de empregar seus termos e trabalhar em um diálogo de mesmo tipo, ou seja, o presente trabalho adota a tradição de pesquisa do materialismo histórico-dialético, livre da carga do obscurantismo marxista. Entenderemos obscurantismo marxista como a adoção inescrupulosa de conceitos e ideologias elaborados por Marx no século XVIII sem a devida transposição e adequação para os dias atuais.

Nessa perspectiva, abordando, mais diretamente, a pesquisa voltada para a área da educação, Gamboa (2007), ao discorrer sobre o materialismo histórico-dialético o insere em uma das três correntes principais da pesquisa epistemológica moderna, a crítica-dialética. O autor ressalta que as pesquisas que assumem a matriz filosófica do materialismo histórico-dialético, considerando o ser humano não apenas como agente analítico, mas também, como agente histórico, apto de transformar a realidade, possuem um caráter militante, que as permite ultrapassar a percepção imediata da análise de dados, registrando informações concretas capazes de estabelecer, em sua síntese, um caminho para diminuição das desigualdades sociais.

Portanto, compreende-se que o vínculo entre os dados coletados, a dialética marxista e a interdisciplinaridade em sua fundamentação crítica, se mantém enquanto materialidade que contribui para a transformação da práxis ao assumir a criticidade das suas proposições por meio da análise dos dados.

Para o materialismo histórico-dialético, a escolha dos dados a serem analisados é de suma importância para o entendimento de fenômenos complexos a partir do estudo de sua base, que é o fator humano. Marx (1982) afirma que parece ser correto utilizar como base de pesquisa o real e o concreto, concluindo que, como a população é a base

da produção como todo e principal sujeito do ato social, ela deve ser o ponto de partida do estudo científico.

Pires (1997) mostra que, no caminho lógico dentro do marxismo histórico-dialético, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico e chegar ao concreto. Assim, cada sujeito observado, inicialmente, de forma empírica, é despido de sua superficialidade e analisado mais profundamente, sob o prisma crítico da reflexão e apenas quando aceito com todas as suas contradições, ser considerado concreto. No entanto, a lógica formal, que não aceita contradições e conflitos, não é abandonada pela lógica dialética, mas sim utilizada como etapa no processo de elaboração do pensamento pleno e concreto. A lógica formal deixa, portanto, de ser o produto final da análise e se torna uma das ferramentas de interpretação da realidade do método histórico-dialético.

Nesse contexto, sabe-se que a pesquisa se inicia a partir de um questionamento do pesquisador e termina com uma produção que leva a novas interpretações do cenário estudado. De acordo com Gil (2002), este tipo de estudo tem dentre seus principais objetivos a descrição das características de determinada população ou fenômeno como ponto de partida, mas, também, o estudo e análise de suas variáveis, objetivando a maior compreensão daquela população ou fenômeno.

Entretanto, parte substancial do presente trabalho foi elaborado e desenvolvido a partir da análise de microdados, sendo, portanto, necessária a utilização de ferramentas complementares ao método histórico dialético. Como afirma Creswell (2007), apesar de, em uma concepção tradicional de pesquisa, acreditar-se que as limitações inerentes de um método eram neutralizadas pelas deficiências da utilização de outros métodos, a pesquisa moderna busca a convergência entre o quantitativo e o qualitativo a partir da triangulação das fontes de dados.

A análise dos microdados coletados no presente estudo, portanto, foi criteriosamente realizada a partir de uma perspectiva quantitativa e qualitativa. Segundo Knechel (2014), as informações coletadas quantitativamente são classificadas em dados primários e secundários. Os primários oriundos das fontes primárias de informação enquanto que os dados secundários já são recolhidos processados, oriundos de pesquisas já realizadas ou outras fontes credenciadas.

Também para Knechtel (2014), a obtenção dos dados quantitativos visa, através do processamento das informações com a utilização de recursos estatísticos, medir opiniões e informações. O resultado são valores observados de um conjunto de variáveis

capazes de representar alguns elementos ou todos eles. O resultado deste processamento de dados pode ser convertido em gráficos, tabelas ou textos.

Gatti (2004) traz uma observação importante em relação à análise de dados na pesquisa quantitativa na área educacional ao destacar que, apesar de exigir maior reflexão e esforço por parte do pesquisador, a utilização de informações passíveis de serem transformadas em dados numéricos são muito úteis para o entendimento dos problemas educacionais, mas, a combinação dos dados numéricos com informações advindas da metodologia qualitativa é capaz de tornar os eventos, fatos e processos analisados ainda mais compreensíveis.

Além disso, quando se trata de um estudo qualitativo e quantitativo de natureza dialética, Ferraro (2012) afirma que:

não há quantidade sem qualidade, nem qualidade sem quantidade; a unidade entre essas duas dimensões do real está em sua inseparabilidade ou exigência recíproca, não em qualquer identidade imaginária entre ambas. Essa perspectiva dialética permite, antes de tudo, afastar duas concepções opostas e igualmente vulneráveis: de um lado, a daqueles(as) que veem incompatibilidade, dicotomia ou oposição excludente entre métodos quantitativos e métodos qualitativos; de outro, a daqueles(as) que veem unidade entre os dois tipos de métodos – uma unidade construída não sobre a diferença que os distingue, mas sobre uma identidade imaginária que desfigura uns e outros, na medida em que ignora ou apaga as diferenças. Permite ainda afastar a tese de um continuum entre quantidade e qualidade, que acaba por restabelecer, nas posições extremas, a dicotomia quantidade-qualidade e, conseqüentemente, a exclusão mútua entre essas duas dimensões (FERRARO, 2012, p. 144).

Acerca da relevância deste tipo de referencial para o campo da pesquisa qualitativa, reitera-se a escolha do mesmo como elemento norteador para o embasamento das ações desenvolvidas neste trabalho.

4.2. Recorte temporal

Tendo em vista que, em 2008, foi estabelecida e consolidada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008) e reconhecendo este ato como um importante marco para o PAEE, o período de análise selecionado pretendeu compreender as mudanças na educação superior e analisar os marcos subsequentes a este momento.

Nesse sentido, realizou-se a busca em artigos, teses, dissertações e sites oficiais, sendo esse processo organizado em um quadro (Apêndice B). Além desse rastreamento, foi consultado também o quadro elaborado por Morgado (2017) cujo conteúdo versa

sobre o amparo legislativo relacionado ao acesso e à permanência de estudantes com deficiência na Educação Superior brasileira.

Após o rastreamento e análise do material elaborado, destacaram-se os seguintes marcos:

(a) 2010: criação do Sistema de Seleção Unificada – SiSU;

(b) Decreto nº 7234: que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES;

(c) Lei nº 12.202: que altera a Lei nº 10.260, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES.

É relevante destacar que essas políticas estão direcionadas para o acesso (SiSU e Lei nº 12.202) dos estudantes na Educação Superior.

Nesse contexto, reitera-se que, inicialmente, o período escolhido para análise neste estudo foi de 2011 (por ser o ano seguinte do referido cenário político) até 2018 – último ano disponível no site do INEP²⁷, até o momento da primeira coleta de dados. Após a realização do estudo, os dados dos anos de 2011 a 2018 foram rodados e categorizados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Dada a extensão dos dados coletados, realizou-se um balanço dos que contribuíram para responder ao objetivo e propiciavam aprofundamento e, de acordo com as sugestões da banca de qualificação, ocorrida em junho de 2020, visando a redução do volume de informações, voltou-se para o rastreamento das políticas e busca por marcos relacionados com a educação inclusiva. Destacou-se o seguinte amparo legislativo: Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Concomitante ao processo de busca por um delimitador temporal, as informações do ano de 2019 foram disponibilizadas pelo Censo da Educação Superior (Censup). Os novos dados foram atualizados, rodados e integrados aos anteriores, delimitando a pesquisa aos dados obtidos nos anos de 2017 (o ano seguinte ao da aplicação da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016), 2018 e 2019 (último ano disponível no período do estudo).

²⁷ O Censo da Educação Superior é um levantamento censitário, realizado anualmente, em caráter declaratório e mediante coleta de dados descentralizada, que tem como unidades de informação, instituições de educação superior (IES), cursos, alunos e docentes.

4.3. Seleção dos dados

Para o processo de coleta de dados foram utilizados indicadores educacionais, obtidos por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A escolha foi feita por a instituição ser o principal órgão responsável na elaboração deste tipo de dados.

Nesse sentido, os indicadores servem para dimensionar a magnitude de um fenômeno e permitir o conhecimento sobre sua evolução temporal por meio da taxa de variação no tempo, além da observação sobre o comportamento de diferenças regionais entre grupos sociais. Além disso, também podem ser utilizados para investigar se as diferenças estão diminuindo e ou aumentando, quais elementos sinalizam a existência de um processo de convergência ou se estes permanecem constantes (MELLO; SOUZA, 2010). De acordo com o site do INEP (2021), os microdados são o menor nível de desagregação de dados recolhidos por suas pesquisas estatísticas, avaliações e exames.

Os dados baseados no censo da educação superior foram obtidos com a utilização do Censup²⁸, um sistema de coleta de dados eletrônicos do próprio INEP. Este sistema importa os dados do cadastro e-MEC e da Receita Federal. A pesquisa para obtenção de dados é realizada a partir do preenchimento de variáveis como IES, aluno e docente. Na variável, “aluno”, é fornecida as informações em relação ao curso, tipo de escola em que concluiu o Ensino Médio, formas de ingresso/seleção, mobilidade acadêmica, programa de reserva de vagas, financiamento estudantil, apoio social, atividade extracurricular, entre outras.

Cabral, Orlando e Meletti (2020), apontam que os indicadores educacionais têm aumentado sua influência na pesquisa educacional. Na Educação Especial, seu uso pode servir como ferramenta avaliativa dos processos de escolarização dos estudantes visados”. Ainda sobre o uso de tais indicadores, Jannuzzi (2005), diz que os mesmos possibilitam a operacionalização de um conceito abstrato ou de uma demanda de interesse programático. “Eles apontam, indicam, aproximam, traduzem em termos operacionais as dimensões sociais de interesse definidas a partir de escolhas teóricas ou políticas realizadas anteriormente” (JANNUZZI, 2005, p. 141).

Por conseguinte, a produção das estatísticas da educação nacional, por meio da realização de levantamentos periódicos, é o principal instrumento para auxiliar os atores

²⁸ Composto pelos módulos: IES, Curso, Docente, Aluno, Migração, Usuário, Relatórios, Fechamento e Evento (INEP, 2017).

envolvidos na definição e implementação da política educacional. Com isso, a realização do Censo tem como objetivo subsidiar essas políticas por meio do acompanhamento sistemático do desenvolvimento e evolução do sistema de ensino (DINIZ, 1999).

De acordo com Jannuzzi (2002), a finalidade original dos Censos Demográficos era o de contabilizar o tamanho da população de um país e suas regiões para fins militares e fiscais. Atualmente, além de quantificar a demanda potencial de bens e serviços públicos e privados, os Censos se prestam ao levantamento de variadas informações como as matrículas escolares, por exemplo. Esta ampliação e mudança do caráter censitário foi fundamental, pois, a análise qualitativa é fator determinante para o estabelecimento de políticas públicas visando diminuir desigualdades.

No caso deste estudo, em um primeiro momento, os dados foram selecionados com a utilização das informações divulgadas pelo INEP, por meio dos Censos da Educação Superior de 2011 a 2018, encontrados no banco de microdados. Por esta plataforma, foi possível acessar informações sobre as instituições de ensino superior, os alunos e os docentes. Para a presente pesquisa, utilizou-se como base de investigação os dados disponíveis sobre os estudantes.

4.4. Procedimentos Éticos

Tendo em vista que este estudo não lida de modo direto com seres humanos e sim com microdados provenientes do INEP, conforme as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos e complementares (Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde), fica dispensada a necessidade de aprovação no Comitê de Ética pela Universidade.

4.5. Extração de dados

Para utilização dos microdados obtidos no sistema do Censup, foi necessário definir os parâmetros de pesquisa, de acordo com as variáveis disponíveis no sistema, e elaborar um protocolo de processamento de dados (Apêndice A), permitindo que a pesquisa possa ser reproduzida futuramente. O protocolo utilizado foi elaborado pela autora a partir da análise dos dicionários de variáveis disponíveis nos anexos do “Leiam-me” de cada ano no site do INEP e com o objetivo de validar o protocolo de processamento de dados, foi feito um estudo piloto com os dados do ano de 2010 (Apêndice C). Definidos os parâmetros, foi necessário aguardar a rotação de casos.

Para utilização dos microdados obtidos no sistema do Censup pelo processamento de dados, foi necessário realizar a extração dessas informações da plataforma para um formato digital manipulável. Para este fim utilizou-se o *software* IBM SPSS® *Statistics (Statistical Package for the Social Science)* Liberação 27.0.1.0, conforme o tutorial (Apêndice B)²⁹.

Realizada a transferência e conversão dos dados, foi possível criar as tabelas partindo dos resultados apresentados e de acordo com os objetivos da pesquisa por meio do *Microsoft Office Excel*® 2010.

4.6. Organização dos resultados

Realizada a exportação dos dados para *Microsoft Office Excel*® 2010, os dados convertidos e exportados pelo *software* são apresentados em formato de tabelas de acordo com as variáveis selecionadas no protocolo de processamento de dados. Essas tabelas foram interpretadas de acordo com as legendas pertencentes ao Dicionário das Variáveis – Aluno, encontrado no arquivo “Leia-me”.

Em seguida, com objetivo organizacional de melhor estruturar a pesquisa e tornar a análise de dados mais compreensíveis, as tabelas originais foram revisadas e suas informações traduzidas de acordo com as variáveis e objetos da pesquisa e separadas em diferentes abas no *Microsoft Office Excel*® 2010, sendo elas: (a) Cor, raça; (b) Sexo; (c) Organização Acadêmica; (d) Ingresso; (e) Reserva de vagas; (f) Financiamento. Cada uma dessas variáveis, possuindo, como visto no protocolo de processamento de dados, referências cruzadas com PAEE.

As variáveis utilizadas são descritas a seguir:

a) Cor/raça: o resultado foi um quadro geral que apresentava o número de matrículas em IES públicas, privadas e o número total delas. No tópico cor e raça havia as seguintes opções: não declarado, branca, preta, parda, amarela, indígena, não dispõe de informação. Em seguida, para fim organizacional, essa tabela foi subdividida em deficiências.

b) Sexo: quadro geral foi separando o sexo masculino, feminino e o total, IES públicas, privadas e total delas. Depois, as mesmas foram dispostas por deficiência e sexo.

²⁹ Como orientação da banca de qualificação, o tutorial para extração dos dados foi inserido como apêndice.

c) Organização Acadêmica: subdividindo-se em universidade, centro universitário, faculdade, instituto federal, centro federal e total. Os demais quadros foram separados por deficiência de organização acadêmica.

d) Ingresso: apresentando os itens: vestibular, ENEM, outro tipo de seleção, outra forma de seleção e total – os quais cruzavam com os dados de IES públicas, privadas e total. Seguiu-se o mesmo para a separação por deficiência.

e) Reserva de vagas: tratando sobre o acesso e se a vaga foi criada por algum tipo de cota. Essas reservas são divididas em: étnico, deficiência, ensino público, renda, outros e total e pareadas com IES públicas, privadas e total.

f) Financiamento: expondo a relação com algum tipo de financiamento, podendo ser: FIES, estadual, municipal, da própria IES, externo, outra e total, juntamente com as IES públicas, privadas e total.

g) PAEE: mapeando as especificidades trazidas pelos microdados, nos itens apresentados no INEP: deficiência auditiva (DA), deficiência física (DF), deficiência intelectual (DI), deficiência múltipla (DM), surdez (SUR), surdocegueira (SC), baixa visão (BV), cegueira (CEG), superdotação (SD), autismo infantil (AI), síndrome de Asperger (SA), síndrome de Rett (SR) e transtorno desintegrativo da infância (TDI).

Portanto, foram utilizados os métodos supracitados: o estabelecimento de um referencial teórico, permitindo que a pesquisa seja realizada de maneira coerente e precisa; a seleção de um recorte temporal para obtenção de dados relevantes para a pesquisa; criação de um protocolo de processamento de dados, selecionando variáveis condizentes com o objetivo proposto e permitindo que novas pesquisas sejam realizadas utilizando-se o mesmo procedimento; e organizando-se os dados em tabelas editáveis, passíveis de serem analisadas.

Os resultados da análise foram confrontados com a contextualização política do período em que estão inseridos e seus aparatos legais, resultando em uma discussão que visa o desenvolvimento dialético da questão e expostos na seção a seguir.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, apresentamos os resultados dos dados de matrícula dos estudantes PAEE dos Censos da Educação Superior de 2017, 2018 e 2019, buscando analisar e discuti-los sob o referencial do materialismo histórico dialético.

Conforme apontado na primeira seção do presente trabalho, apesar do aumento significativo do ingresso em instituições de ensino superior, como resultado das políticas de incentivo e aumento do número de instituições, o acesso a essa educação, mesmo que crescente, ainda se dá por uma minoria da população, entre dezoito e vinte e quatro anos.

Para Ristoff (2020), fica claro que o Brasil ensaia alcançar uma educação superior voltada para a massificação do acesso, mas, que ainda há um longo caminho a trilhar, pois, mesmo dentre os atores educacionais, existem aqueles que enxergam este tipo de educação como um privilégio e não como um direito universal. Afirmação que condiz com a lógica educacional do sistema capitalista, que, como afirma Mészáros (2008), propõe formar mão-de-obra qualificada para a maquinaria produtiva que se expande, mas cujos valores inculcados, visam legitimar os interesses dominantes.

Se, para a população geral brasileira, a educação superior é um privilégio, para as pessoas com deficiência, cuja luta pela inclusão é, não apenas mais recente, como também, mais trabalhosa, por, na maioria dos casos, exigir preparo especial por parte das instituições de ensino, o acesso é ainda mais restritivo e, como veremos, ainda mais distante da superação do acesso elitizado para um acesso massivo.

Considerando, portanto, o ensino superior como um ambiente excludente para quase a totalidade das pessoas com deficiência, elaboram-se os seguintes questionamentos: Qual o perfil do público alvo da educação superior? Quem, dentro desse público, tem acesso a este tipo de educação?

Entender e pesquisar o perfil do público-alvo da Educação Especial na educação superior nos permite compreender o que leva ao acesso a esta educação, mas também nos ajuda a traçar o perfil da população excluída deste patamar de formação. Assim, a pesquisa é realizada com foco no perfil de matrículas dos estudantes nas IES brasileiras.

Tem-se como meta nesta seção, a partir das matrículas dos estudantes PAEE na Educação Superior brasileira, apresentar os resultados e discussões da presente pesquisa, por meio das categorias de análise que se complementam e transitam entre si, quais sejam:

- I) Deficiência; perfil das matrículas baseadas nos tipos de deficiência ou necessidades educacionais especiais dos estudantes
- II) Ingresso; forma como o PAEE obteve acesso à IES
- III) Dependência Administrativa; caráter da instituição de ensino que acolhe o público PAEE

5.1 PAEE: deficiência

Por ora, serão analisados os perfis dos dados com base: no total geral de matrículas, nos anos de 2017, 2018 e 2019; nos estudantes PAEE, em relação com o total geral; e o estudo do perfil dos PAEE considerando os tipos de deficiência ou necessidades educacionais especiais destes estudantes.

Na tabela 1, os dados obtidos estão organizados levando-se em consideração o número total de ingressantes nas IES, no período de 2017 a 2019, comparado ao número de estudantes PAEE, no mesmo período.

Tabela 1 - Distribuição das matrículas de estudantes na Educação Superior brasileira (2017-2019)

Matrículas	Ingressantes PAEE	Percentual	Ingressantes totais
2017	53.542	0,45%	11.589.194 (100%)
2018	59.496	0,49%	12.043.993(100%)
2019	66.750	0,54%	12.350.832(100%)

Fonte: Elaboração própria, a partir dos microdados da Educação Superior MEC/INEP (2017 a 2019).

Em uma primeira análise, percebemos que todos os dados são crescentes, ou seja, a cada ano, o número de ingressantes no ensino superior aumenta. Os dados mostram que no período de 2017 para 2019 houve um aumento de 27% nas matrículas de estudantes PAEE, enquanto nas matrículas gerais, o aumento foi de apenas 6,5%. Concluimos também que os estudantes PAEE estão chegando nas IES brasileiras com uma taxa aproximadamente 4,5 vezes maior que a taxa geral de estudantes não declarados PAEE.

Observados desta maneira, os dados podem apontar um aumento significativo do número de estudantes PAEE em relação ao número de estudantes não declarados PAEE, entretanto, se cruzarmos os dados da Tabela 1, com os de projeção populacional elaborados pelo IBGE (2018), focando na população entre as idades de 18 e 24 anos, maior público do ensino superior, percebemos que a taxa de ingresso, no mesmo

período, gira em torno dos 50% e também é crescente, um número expressivo, principalmente quando colocado em contraposição com os dados relativos ao PAEE. Pois, segundo o último Censo demográfico realizado (BRASIL, 2010), identificamos que 37.963.308 pessoas com deficiência possuem ensino médio completo/educação superior incompleta. Ou seja, entende-se que este é o número de pessoas que estariam aptas a cursarem a educação superior. Quando se observa o número de matrículas de estudantes PAEE, nota-se que em 2017, foi equivalente a 0,13%, em 2018 - 0,15% e em 2019 - 0,17%, ou seja, ainda é um número muito baixo desta população que está chegando neste nível de ensino, com uma taxa de crescimento, também muito baixa, de aproximadamente 0,02%.

Esses dados corroboram as afirmações de Chauí (2014) e de Quermes (2014) que relatam que o Ensino Superior é de difícil acesso para a maioria da população brasileira e, não apenas, para estudantes com necessidades educacionais especiais, pois, apesar de ser um número crescente, principalmente após os anos 2000, entre os anos 90 do século XX e início do século XXI apenas 10% da população brasileira tinha um curso superior completo (QUERMES, 2014.).

Esta disparidade nos dados, pode ser justificada pela falta de interesse real em constituir um país de população altamente escolarizada, pois, como afirma Mészáros (2008), cada sujeito tem um papel na hierarquia social que é legitimado pela educação. Sendo o ensino superior o nível mais elevado de ensino, nível no qual o sujeito tem acesso aos conhecimentos mais elevados da humanidade, acesso aos conhecimentos científicos, acesso à reflexão e formação profissional, dentro da lógica da sociedade burguesa é de se esperar que poucos consigam acessá-lo. Já que não é interessante que sujeitos da classe trabalhadora, que são a grande massa da sociedade, tenham acesso às IES³⁰, pois esse nível de escolaridade traz uma melhor instrumentalização para entender o modo como a sociedade capitalista se desenvolve.

Entretanto, mesmo que lento, há um crescimento constante do número de ingressantes PAEE nas IES brasileiras, por isso, destacamos a seguir, por meio do amparo legislativo brasileiro, algumas possíveis explicações para a chegada deste público.

³⁰ O termo Instituições de Ensino Superior comporta institutos ou escolas superiores universidades, centros universitários, centros federais de educação tecnológica, faculdades integradas e faculdades, faculdades tecnológicas.

O aumento do número de matrículas de estudantes da educação especial, pode ser resultado da efetivação de políticas, principalmente as de ações afirmativas (BRASIL, 2005; 2011; 2016), causando um impacto na expansão do acesso, mesmo que incipiente.

Em 2015, foi criada a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), nº 13.146, de 06 de julho de 2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, cujo objetivo é o de assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015). No capítulo IV - Do direito à educação, o Art. 27 apresenta que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Assim, deve ser ofertado ensino de qualidade e inclusivo desde a educação infantil, até a educação superior, valorizando as potencialidades e respeitando as possíveis dificuldades. No Artigo 27, inciso XIII da LBI, se fala que “acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas” e o Artigo 30 estabelece que deve haver atendimento preferencial e adaptações nos formulários de inscrição, provas e tempo de prova, nos processos seletivos de ingresso, sempre levando em consideração a singularidade do PAEE.

Na mesma direção, com foco no acesso, afigura-se a Lei mais recente no que diz respeito às cotas, a nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016, que altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Anteriormente, embora esta Lei fosse relacionada ao público cotista, na legislação anterior, de 2012, restringia-se à pretos, pardos e indígenas.

Além disso, outra possível justificativa para esse aumento, pode ser a implementação, em 2014 da Lei nº 13.005, de 25 de junho, que aprovou o PNE. Tendo em vista que este traz a ampliação das políticas de inclusão e de assistência estudantil, integrando, portanto, uma parcela dos estudantes que, historicamente, ficam fora do sistema educacional, dentre eles, os estudantes PAEE.

Todavia, o PNE, na meta 12.5 incluiu nas políticas de inclusão e assistência estudantil, estudantes bolsistas e beneficiários do FIES. Deste modo, as IES privadas também são beneficiadas por essas políticas. O que nos leva a questionar se o processo de inclusão/exclusão faz parte desta dinâmica, “da lógica do sistema social, o que significa, em última instância, que ele é excludente por natureza e que a inclusão que promove possui um caráter limitado, o suficiente para manter certo equilíbrio social” (SILVA; NOGUEIRA, 2011, p. 32-33). Pois, ampliar a inclusão e a assistência estudantil em instituições privadas para atender bolsistas e beneficiários do PROUNI é uma posição contraditória por não estar se pensando em aumentar o número de vagas, cursos e instituições públicas que são as de melhor qualidade conforme afirma Chauí (2014).

Mészáros (2006) sublinha que a ação política isolada em si, não é capaz de superar a alienação, uma vez que, mesmo que qualquer Estado seja destruído, continuarão existindo estruturas, tais como da propriedade privada, que estão a serviço da reprodução do capital. Portanto, a meta 12.5 do PNE também pensa nas instituições privadas e não apenas nesses estudantes. Assim, mais um dispositivo político está a serviço do capital.

Percebe-se, então, que existe apoio legal para o ingresso e para a permanência, tanto na iniciativa pública, quanto na iniciativa privada. Entretanto, alguns pontos cruciais para que os resultados dessa inclusão sejam duradouros, ainda não são contemplados, como a formação dos professores e demais servidores da instituição, sendo um quesito fundamental para o sucesso na permanência desses estudantes. Haja vista que é necessário pessoal capacitado para elaborar, aplicar e corrigir provas, por exemplo. É necessário que as pessoas que vão utilizar os recursos de tecnologia ou disponibilizá-los aos estudantes saibam como eles funcionam.

A continuidade no percurso de análise, aborda as especificidades das matrículas dos estudantes PAEE, quanto aos tipos de deficiência ou necessidades educacionais especiais.

Visando uma organização mais clara dos dados, estes foram agrupados de acordo com algumas especificidades, a saber:

- deficiência auditiva: deficiência auditiva e surdez;
- deficiência visual: baixa visão e cegueira;
- transtorno global do desenvolvimento: autismo infantil, síndrome de Asperger, síndrome de Rett e transtorno desintegrativo da infância.

As especificidades deficiência física, deficiência intelectual, deficiência múltipla, surdocegueira e superdotação se mantiveram sem agrupamentos.

De acordo com o dicionário de variáveis do INEP, no banco “aluno”, as variáveis IN_TGD_AUTISMO; IN_TGD_SINDROME_ASPERGER; IN_TGD_SINDROME_RETT; IN_TGD_TRANSTOR_DESINTEGRATIVO; estão subtituladas ‘TGD³¹’, por isso a junção em apenas uma.

Além disso, os termos utilizados nos dados oficiais podem ser considerados a caminho do desuso, quando se considera a última atualização do DSM 5 (2014), que define o Transtorno do Espectro Autista como um transtorno do neurodesenvolvimento que engloba transtornos antes chamados de autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger.

Após a junção das especificidades que se tratavam de um grupo maior, chegamos aos resultados apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 - Distribuição das matrículas de estudantes e de estudantes PAEE por especificidade na Educação Superior brasileira (2017-2019)

Tipo de Deficiência	2017	2018	2019
<i>Surdocegueira</i>	210 (0,39%)	203 (0,34%)	229 (0,34%)
<i>Def. Múltipla</i>	961 (1,82%)	1.336 (2,24%)	1.201 (1,80%)
<i>Altas Hab./Super.</i>	1.475 (2,81%)	2.000 (3,36%)	2.132 (3,19%)
<i>TGD</i>	1.511 (2,87%)	2.065 (3,47%)	2.764 (4,14%)
<i>Def. Intelectual</i>	2.724 (5,18%)	3.662 (6,15%)	5.605 (8,40%)
<i>Def. Auditiva</i>	10.429 (19,85%)	11.877 (19,96%)	12.603 (18,88%)
<i>Def. Visual</i>	17.235 (32,80%)	20.439 (34,35%)	22.412 (33,57%)
<i>Def. Física</i>	20.146 (38,34%)	21.762 (36,58%)	23.089 (34,59%)
Total Geral PAEE	52.542 (100%)	59.496 (100%)	66.750 (100%)

Fonte: Elaboração própria, a partir dos microdados da Educação Superior MEC/INEP (2017 a 2019).

Utilizando os dados organizados na Tabela 2, constatamos que pessoas com cada uma das deficiências pesquisadas, ingressam no ensino superior, ou seja, independentemente da deficiência, todos são PAEE o que demonstra um avanço positivo na inclusão, apesar dos números ainda não serem expressivos. Variam, no entanto, de maneira significativa, a quantidade de ingressantes pertencente a cada uma das categorias, sendo o menor índice, o da surdocegueira, com uma média de 0,35% de

³¹ Transtorno Global do Desenvolvimento é um termo utilizado para englobar condições que envolvam dificuldades no comportamento social, na comunicação e motor.

ingressantes PAEE ao ano, no período analisado e a deficiência física a mais representada, com uma média de 36,5%.

As perguntas realizadas pelo Censo Demográfico do IBGE de 2010, relativo a pessoas com deficiência, por sua simplicidade (vide Figura 1 na seção 1 da presente pesquisa), e pelo relativo afastamento temporal (a entrevista foi realizada em 2010), não nos permite fazer uma análise precisa dos dados, apesar de possibilitar que alcancemos alguns resultados.

O questionário do IBGE consistiu em quatro perguntas, relativas à dificuldade visual, auditiva, física e intelectual, gerando apenas quatro categorias de deficiências. No entanto, se cruzarmos os dados obtidos no Censo de 2010, de acordo com o Gráfico 2 (seção 1 da presente pesquisa), percebemos que, enquanto os deficientes visuais representam 41,5% das pessoas com deficiência, entre os anos de 2017 e 2019, representam uma média de 33,57% de ingressantes nas IES. O mesmo ocorre em relação aos deficientes físicos, que no, Gráfico 2, representam 28% dos deficientes e na Tabela 5 36,5%, ou seja, a categoria maior representada.

Essa discrepância na representatividade nos faz concluir que, apesar de existir inclusão, esta não anula as dificuldades impostas, sejam de ordem social, cultural ou econômica, que acabam por tornar o acesso de deficientes físicos nas IES mais facilitado se comparado ao dos deficientes visuais.

É, portanto, necessário questionar o entendimento do conceito de acessibilidade e, em consequência, suas implicações. Para este fim, foi elaborado o Documento Orientador das Comissões de Avaliação *in loco* para Instituições e Educação Superior com Enfoque em Acessibilidade (BRASIL, 2016), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), utilizando como referência as metas do PNE 2014-2024. Este documento teve, como objetivo, promover qualificação permanente em relação à acessibilidade e servir como guia para as IES.

Segundo o documento elaborado, existem diferentes tipos de acessibilidade, uma vez que o público para quem eles são propostos apresenta uma variedade de necessidades de adaptação, sendo elas:

- Acessibilidade atitudinal: percepção do outro sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações;
- Acessibilidade arquitetônica: eliminação das barreiras físicas;

- Acessibilidade metodológica: ausência de barreiras nas metodologias e técnicas de estudo, a forma como os professores concebem conhecimento, aprendizagem, avaliação e inclusão educacional, ou não, a remoção das barreiras pedagógicas;
- Acessibilidade programática: eliminação de barreiras presentes nas políticas públicas;
- Acessibilidade instrumental: superação das barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo, de trabalho, de lazer e recreação;
- Acessibilidade nos transportes: elimina barreiras nos veículos, nos pontos de paradas, incluindo as calçadas, os terminais, as estações e todos os equipamentos que compõem as redes de transporte;
- Acessibilidade nas comunicações: elimina barreiras na comunicação interpessoal, escrita e virtual;
- Acessibilidade digital: eliminação de barreiras na comunicação, de acesso físico, de equipamentos e programas adequados, de conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos (BRASIL, 2016).

Como apresentado, foram estabelecidas oito dimensões de acessibilidade, que têm como objetivo atender às necessidades de pessoas com deficiência. A acessibilidade é vista de maneira global e sua abordagem considera desde questões como percurso do domicílio ao ambiente escolar quanto o âmbito social e de convivência. Mas, quando se observa a aplicação deste documento orientador, o enfoque acaba voltado para adequação ambiental, visando atender os maiores grupos dentro o PAEE, ou seja, deficientes motores, visuais e auditivos.

Percebe-se, que, em relação às possíveis adaptações que promovem acessibilidade, as arquitetônicas e de transportes, entendidas como transformação física, são mais pontuais, o que torna possível uma adaptação padronizada seguindo as instruções da Norma Brasileira - NBR 9050 (BRASIL, 2015), que apresenta instruções sobre: acessibilidade a edificações; mobiliário; espaços; e equipamentos urbanos.

Exemplos práticos de adaptações buscando acessibilidade são: rampas; elevadores; banheiros adaptados; calçadas com piso tátil; entre outros. Ou seja, adaptações direcionadas ao atendimento das necessidades dos estudantes com deficiência motora e múltipla, surdo-cegueira e visual. Entretanto, é importante considerar que, não apenas das alterações arquitetônicas, os estudantes com deficiência visual também podem necessitar de adaptações de acessibilidade instrumental e/ou digital como leitores de tela, impressora ou máquina de escrever braille.

No que diz respeito aos estudantes com deficiência auditiva, é inquestionável a importância da acessibilidade de comunicação, que também tem um amparo legislativo, por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outras providências e, em seu primeiro artigo nos informa que: É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associado (BRASIL, 2002, p.1).

Para as outras necessidades: deficiência intelectual, deficiência múltipla, surdocegueira, superdotação e transtorno global do desenvolvimento, a soma desses estudantes no último ano, 2019, é de 11.931 matrículas, montante que se aproxima do quantitativo de estudantes que se declararam com deficiência auditiva. Em outras palavras, ainda é um número reduzido, comparado às outras especificidades. Isso ocorre, provavelmente, porque as deficiências visual, física e auditiva representam os três maiores índices entre a população brasileira (IBGE, 2010), bem como, por serem três deficiências que podem ou não afetar o processo de formação. Importante destacar que, em momento algum, deve-se apontar como critério o desenvolvimento cognitivo do educando, é necessário criar estratégias de ensino adequadas para atender a todos. O que pode possibilitar, não apenas maior facilidade na aprendizagem, mas também melhor entendimento do processo educativo, isso de modo geral, haja vista que cada sujeito tem suas especificidades. Fator complementar, a aplicação das acessibilidades arquitetônica; instrumental; no transporte; nas comunicações e digital, são medidas objetivas e padronizáveis, garantindo melhor atendimento deste público.

Entretanto, para o PAEE com deficiência intelectual, deficiência múltipla, surdocegueira, superdotação e TGD as acessibilidades atitudinal, programática e metodológica, inviáveis de serem padronizadas, são essenciais. A dificuldade que, não apenas as instituições de ensino, de todos os níveis, como os ambientes sociais de modo geral, considerando-se, até mesmo, o ambiente familiar, possuem em atender essa demanda é fator decisivo para o entendimento da baixa representatividade deste público nas IES.

Torna-se, imprescindível pontuar que, com exceção da Lei n 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que promove acessibilidade arquitetônica em espaços públicos (BRASIL, 2000), nenhum dos outros sete itens promovidos pelo documento orientador possui amparo legislativo. Ou seja, apesar de fundamentais, o que se encontra são recomendações estratégicas, como as cartilhas do Projeto Escola Viva, que consistem em adaptações de grande e pequeno porte (BRASIL, 2000).

Na LBI (BRASIL, 2015), o Art. 2, no inciso VI, aborda adaptações razoáveis, necessárias e adequadas que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa participar com igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas. Mas, não discorre, especificamente, sobre como essas possíveis adaptações podem acontecer. Entendemos que cada estudante é único e, nem sempre, as adaptações serão as mesmas. Por mais que o diagnóstico seja semelhante, não há regras a serem seguidas e, muitas vezes, o tipo de adaptação necessária vai além das apresentadas nas acessibilidades.

Seria ideal que existissem diretrizes, parâmetros ou outros instrumentos nas políticas educacionais que pudessem estabelecer quais são as adaptações possíveis conforme o tipo de necessidade educacional do estudante, citando, inclusive, os instrumentos e recursos para aplicação das adaptações. Porém, o objetivo de tal documento não seria engessamento do atendimento, tendo em vista as peculiaridades de cada sujeito, mas sim, um norteador e justificativa para que as IES passassem a realizar essas adaptações. Afinal, dada a complexificação do sistema capitalista com a revolução digital dos últimos anos, as classes dominadas precisam de uma educação formal cada vez mais técnica para a manutenção do sistema, fornecendo mão de obra qualificada, e essa é uma prerrogativa do capitalismo moderno (MÉSZÁROS, 2008). Entretanto, a preparação e qualificação dos estudantes PAEE exige mais recursos materiais e financeiros para que se obtenha o mesmo capital produtivo, custo extra que não interessa para lógica do capital, portanto, a educação se mantém marginalizada para esses sujeitos (FRIGOTTO, 2006).

Para finalizar, retomaremos a importância das acessibilidades atitudinal e programática, que são invisíveis e fundamentais, por ser, através delas, que se torna possível entender mais profundamente as outras acessibilidades, pois elas promovem a criação e adequação de políticas públicas e formação de profissionais, o que é essencial para que aconteça uma educação igualitária e de qualidade.

Não basta, para a pessoa com deficiência, estar na escola, para que o aprendizado aconteça. Ela precisa estar confortável em estar ali e, mais do que isso, querer estar ali, pois o conhecimento obtido pelas aulas, não se fixa se imposto à força (PLATÃO, 2002) e é por isso que estudantes com deficiência alegam que as barreiras atitudinais são as que mais dificultam a permanência no curso (RUIZ, 2014; CIANTELLI, 2015; TAVARES, 2014; BRANCO, 2015; SANTOS, 2014; SILVA, 2014), parte do alunado PAEE afirma não se reconhecer como membro dos grupos

universitários, por se sentir invisível e com baixo valor intelectual perante os demais colegas (BAU, 2015; SANTOS, 2014).

Vygostky (1997, p. 266, 289) afirma que “a sociedade é que mostra que há um desvio, e então o sujeito pode desenvolver um sentimento de inferioridade [...] O que decide o destino de uma pessoa não é a sua deficiência, mas as causas sociais relacionadas a sua deficiência”. Deste modo, na sociedade da produção, alguém improdutivo ou pouco produtivo do ponto de vista do capital é um desvio.

São necessárias, portanto, profundas mudanças atitudinais para que o estudante com deficiência permaneça na educação. No entanto, essa mudança não acontece se não estiver aliada com a acessibilidade programática. Políticas de inclusão que tornem comum a ocupação de espaços públicos por pessoas com deficiência são extremamente necessárias. E foi com esse objetivo que a inserção deste público nas políticas afirmativas, mais especificamente, na lei de cotas, foi fator determinante, como incentivo, uma forma legal de evidenciar que as IES podem e devem ser ocupadas pelo PAEE.

Para Gramsci (2001), quando um grupo social não possui seus intelectuais, ele passa, por submissão e subordinação intelectual a tomar como próprias, a concepção de mundo de outro grupo (GRAMSCI, 2001), ou seja, enquanto as pessoas com deficiência não tenham como referência e não vejam, no seu cotidiano, outras pessoas com deficiência ocupando espaços e exercendo profissões, ela não almejará ocupar também esses mesmos espaços. No entanto, menos de 0,8% de estudantes com deficiência que estão na educação básica conseguem ascender ao nível de formação superior no país (BRASIL, 2015).

Nessa perspectiva, no contexto da educação superior, ratifica-se a convicção sobre a relevância desse nível educacional para a regulamentação e seu potencial crítico, avaliador e de empoderamento perante as problemáticas sociais. Porém, este título de coletivo pensante é restrito a um grupo seletivo, uma vez que as IES tradicionalmente se constituíram em um espaço de privilégio e poder alcançado pela minoria da população brasileira.

5.2. Ingresso

A seguir, será apresentado o perfil do PAEE segundo os dados coletados pela forma como os ingressantes obtiveram acesso ao ensino superior.

Tradicionalmente, no Brasil, como resultado da trajetória do desenvolvimento das IES e seu caráter majoritariamente elitista, o acesso à educação superior era limitado pelo número de vagas e alta concorrência, sendo, portanto, necessário um processo seletivo para efetivação do ingresso. Esse método avaliativo ainda é o principal método utilizado, mesmo hoje, tanto pelas instituições de ensino públicas, quanto privadas. Para Saviani (2018), esse modelo avaliador com base em aplicação de provas e formação de *rankings*, que no processo atual de massificação do acesso, ao invés de ser abolido foi incorporado e utilizado em sistemas unificados, como o ENEM, segue na contramão das teorias pedagógicas formuladas nos últimos cem anos.

Tabela 3 - Distribuição das matrículas de estudantes na Educação Superior brasileira por forma de ingresso (2017-2019)

Estudantes	Tipos de Ingresso	2017	2018	2019	
Estudantes PAEE	Vestibular	32.188 57,77%	34.594 55,45%	36.774 55,09%	
	ENEM	13.230 23,74%	16.812 26,95%	20.671 30,96%	
	Vagas Remanescentes	6.052 10,86%	6.495 10,41%	7.438 11,14%	
	Seleção Simplificada	3.653 6,55%	4.157 6,66%	4.800 7,19%	
	Avaliação Seriada	361 0,64%	314 0,50%	321 0,48%	
	Outras Formas	225 0,40%	0 0%	0 0%	
	Total PAEE	55.709	62.372	66.750	
	Estudantes não PAEE	Vestibular	8.092.704 69,82%	8.084.377 67,12%	7.994.961 64,73%
		ENEM	2.259.958 19,50%	2.555.573 21,21%	2.852.681 23,09%
		Vagas Remanescentes	1.163.400 10,00%	1.284.022 10,66%	1.427.102 11,55%
Seleção Simplificada		635.580 5,48%	722.213 5,99%	753.741 6,10%	
Avaliação Seriada		59.882 0,51%	58.724 0,48%	60.174 0,48%	
Outras Formas		0	0	0	
Total		11.589.194	12.043.993	12.350.832	

Fonte: Elaboração própria, a partir dos microdados da Educação Superior MEC/INEP (2017 a 2019).

Observando os resultados obtidos, constatamos que, proporcionalmente, a forma de ingresso do PAEE ocorre da mesma forma que a do público geral, com pequenas diferenças: no primeiro item, o vestibular, pois, enquanto, o número de ingressantes do público geral por esta modalidade têm, lentamente, diminuído, para o público PAEE, o número ainda é crescente, mesmo que em desaceleração. Outra pequena alteração

ocorre no segundo item, ENEM, mais popular entre o PAEE do que no público geral. No restante dos itens, os dados são similares.

Olhando a Tabela 3, como um todo, os dados evidenciam que os tipos de ingresso à universidade mais acessados pelos estudantes PAEE também são os mais acessados pelo público total nesse nível de ensino. O ingresso via vestibular foi o mais acessado. O exame de vestibular é uma herança da ditadura de 1964 advindo na reforma universitária ocorrida em 1968, este veio para atrapalhar ainda mais a entrada dos mais pobres na universidade (CHAUÍ, 2014). Do mesmo modo, tendo em vista que em 2015 as IES públicas eram pouco mais de 12% das instituições de ensino superior no país (INEP, 2015) podemos inferir que acessá-las via vestibular é um grande desafio para estudantes PAEE. Deste modo, notamos que a educação superior do ponto de vista legal é direito de todos (BRASIL, 1996; 2015), mas do ponto de vista real acessar esse direito não é tão simples assim. Novamente apontando para mais uma contradição do capitalismo que estabelece o direito, mas não possibilita a oportunidade de usufruir deste direito.

Também podemos afirmar que tendo em vista que a educação básica pública é de baixa qualidade em nosso país (MELETTI; BUENO, 2011; FAVATO; RUIZ, 2018; CHAUÍ, 2014), os estudantes PAEE oriundos desse sistema, excedentes ao número de vagas garantido e reservado pelas políticas afirmativas, dificilmente acessarão a educação superior pública devido a sua escassez que gera grande concorrência no vestibular. Deste modo, sendo excluídos duas vezes, a primeira pelo ensino básico deficitário, a segunda pelo ensino superior pago, pois, devido à disparidade entre a qualidade do ensino básico público e privado, os jovens oriundos da iniciativa privada tem maiores chances de acesso na universidade pública, relegando ao ensino superior privado justo por aqueles que possuem menores condições de financiá-lo. E além disso, o jovem trabalhador apesar de ter que conciliar estudos com trabalho, também terá que conciliar gastos domésticos com mensalidade universitária. Mézáros (2007, p. 197) nos lembra que a ordem reprodutiva capitalista possui “fundamentos causais antagônicos e profundamente enraizados”. Mantendo assim, o caráter de dominação do capital (MÉSZÁROS, 2008).

A segunda forma mais popular, tanto para o público geral quanto para o PAEE, no período analisado, foi o ENEM, que, também é uma modalidade de processo seletivo mediante a realização de uma prova, mas, diferentemente do vestibular específico de uma instituição, o ENEM possibilita que o estudante selecione, pelo SISU, concorrer a

vagas em cursos de universidades públicas de todo o país, bem como, também é aceito como seletor para cursos de instituições privadas (BRASIL, 2005).

Pode-se inferir que, mesmo sendo uma prova que dá acesso a um grande número de instituições e oferece gratuidade na inscrição de pessoas carentes ou estudantes oriundos do ensino público, o ENEM não é a forma de ingresso mais popular.

Sendo por meio do ENEM, ou do vestibular, que representam, somados, 81% da forma de ingresso do público PAEE no ensino superior e 89% do público não PAEE, percebemos que o acesso ao ensino superior se dá mediante a realização de uma prova que busca medir e estabelecer um coeficiente de conhecimento médio para permitir o ingresso nas instituições. No entanto, segundo Perrenoud (1999), há tamanha diversificação nas práticas e qualidades educacionais entre as instituições que os alunos não recebem a mesma formação e, até mesmo quando se comparam turmas diferentes dentro de uma mesma instituição, pode haver desigualdades. Em outras palavras, o fracasso ou sucesso do estudante está em se adequar às normas gerais propostas e capacidade de absorver conhecimentos específicos que o preparem, não para a vida e, também, não diretamente, para o mundo do trabalho, mas, primeiramente, para obter sucesso em uma prova de processo seletivo.

O estudante com necessidades especiais, no processo educativo, passa por um processo com um número extraordinário de barreiras, que como foi visto, não se resume à acessibilidade arquitetônica, mas também da barreira atitudinal, para não falarmos das limitações metodológicas, de comunicação e até mesmo instrumental, posto que a escola regular, que oferece os conhecimentos necessários para a realização de processos seletivos, não está preparada para receber o PAEE (FONTE, ?).

5.3 Dependência Administrativa das IES

O termo dependência administrativa é relativo às IES de cunho público e privado estando as instituições federais, estaduais e municipais dentro da esfera pública e as demais se enquadrando na categoria privada, ou particular.

Como foi visto na primeira seção, a massificação do acesso ao ensino superior brasileiro se deu por meio de incentivos e parcerias entre a iniciativa pública e a iniciativa privada e isso fica claro ao observarmos a predominância dos dois públicos, o PAEE e o geral, matriculados em instituições privadas. Portanto, ao observar os resultados, deve-se entender que esses dados são reflexo da insuficiência de vagas nas instituições públicas e não por preferência do público geral.

Tabela 4- Distribuição das matrículas de estudantes na Educação Superior brasileira por Dependência Administrativa (2017-2019)

Tipo de matrícula	2017	2018	2019
Pública PAEE	17.954 (33,53%)	20.905 (35,13%)	23.321 (34,93%)
Privada PAEE	35.588 (66,46%)	38.591 (64,86%)	43.429 (65,06%)
Total PAEE	53.542 (100%)	59.496 (100%)	66.750 (100%)
Pública não PAEE	2.544.755 (22,05%)	2.595.678 (21,65%)	2.561.608 (20,85%)
Privada não PAEE	8.990.897 (77,94%)	9.388.819 (78,35%)	9.722.474 (79,14%)
Total Não PAEE	11.535.652 (100%)	11.984.497 (100%)	12.284.082 (100%)
Total NEE ou não	11.589.194	12.043.993	12.350.832

Fonte: Elaboração própria, a partir dos microdados da Educação Superior MEC/INEP (2017 a 2019).

Realizando a leitura da Tabela 4, percebemos que no ano de 2018 o número de estudantes PAEE com acesso à IES pública apresentou uma aceleração de 1,6% em relação aos ingressantes PAEE em IES privadas, mas que essa aceleração não se manteve em 2019, com a volta do crescimento, mesmo que de maneira tímida, 0,2% do número de matrículas em IES de cunho privado.

Na primeira seção, foram apresentadas as principais alterações legais na área da educação, passíveis de afetar positiva ou negativamente o PAEE. Entenderemos ‘afetar positivamente’ como as medidas que visaram a integração e inclusão deste grupo à sociedade, preferencialmente em condições de igualdade e através do fornecimento de educação pública de qualidade e, ‘afetar negativamente’, as medidas que possam, não apenas, caminhar no sentido da exclusão, mas, até mesmo, reduzir ou minimizar o impacto já conquistado de medidas inclusivas. E é por essa perspectiva que nos questionamos se a desaceleração da inclusão do PAEE em instituições públicas pode ser reflexo direto do corte de Washington, realizado em 2018, com efeito em 2019. Sabemos que tal medida, ao estabelecer novos critérios na avaliação quantitativa da população com deficiência, diminuiu de 23,9% a porcentagem de pessoas com deficiência para 8,2% (Gráfico 2), reduzindo assim, o número de vagas nas IES públicas destinadas, por meio das políticas afirmativas, ao PAEE em IES públicas, pela utilização do censo 2010 como referência para a porcentagem de vagas destinadas à este público, em cada região.

É imprescindível, ressaltar, portanto, que a lei de cotas tem efeito somente para as IES públicas de cunho federal, sendo a reserva de vagas para o PAEE facultativa em instituições estaduais e municipais. Ou seja, o corte de Washington e a reserva de vagas facultativa por parte das instituições públicas de ensino, são limitadores impostos ao PAEE de forma que o acesso à educação gratuita e de qualidade fique restrita a um

grupo seletivo de privilegiados. Sobre isso, Mészáros (2008, p. 48) adverte que esperar que as legislações e políticas transformem a sociedade “é permanecer aprisionado dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido dessa lógica autocentrada no capital”.

A partir da análise da Tabela 4, também podemos concluir que, com o aumento constante de pessoas buscando formação em nível superior, a porcentagem de matrículas em IES públicas é cada vez menor, enquanto, as instituições privadas conquistam espaço progressivo, chegando a, praticamente, 80% do número total de matrículas.

Essas duas informações estão correlacionadas. A desaceleração do acesso do PAEE nas IES públicas e o altíssimo índice crescente de ingressantes não PAEE no ensino superior são um indicador claro de que não há interesse em fornecer ensino superior gratuito e de qualidade para grande parcela da população, que está relegada a aceitar os padrões oferecidos pela iniciativa privada, cuja qualidade caminha lado a lado com o valor da mensalidade, bem como está sujeita às leis de mercado (DURHAM, 2003).

Esta conclusão pode ser corroborada pelo Resumo Técnico do Censo da Educação Superior (INEP, 2019) que constata que, do total de IES, 88,4% são privadas e 11,6% são públicas.

Sguissardi (2018), em seu estudo sobre a ampliação de ofertas de vagas nas IES, nos anos anteriores à presente pesquisa (2011 a 2016) confirma a tendência de massificação do ensino superior pautado, principalmente na iniciativa privada, pois, constata que, nos anos supracitados, as IES públicas tiveram um crescimento de 54,2%, enquanto, as privadas tiveram uma expansão duas vezes e meia maior, de 133,3%. Em relação, não apenas ao número de vagas ofertado, mas, às matrículas, Sguissardi (2018), nos anos anteriores, (2011 a 2016), percebe a tendência progressiva do crescimento inferior das matrículas em IES Públicas, de 26,8% para 24,7%, ou seja, uma redução de 2,1% em cinco anos, uma média de 0,4% por ano. No período avaliado na presente pesquisa, 2017 a 2019, a redução foi de 22,12% para 20,92%, ou seja, 1,2% em três anos, apresentando a mesma média de 0,4%. Ou seja, a expansão das IES públicas não é capaz de atender o crescente público desejo de alcançar o grau superior de instrução.

Entretanto, segundo o Resumo Técnico do Censo da Educação Superior do INEP (2019), 66% das vagas ofertadas pela iniciativa privada, no ano de 2019, foram para a modalidade à distância, enquanto nas IES públicas, esse número corresponde a 12,36%.

A autora não encontrou informações relevantes sobre medidas inclusivas e de acessibilidade para os cursos de modalidade à distância privados. Sobre o ensino superior público, segundo Bueno, Leite, Vilaronga e Mendes (2020), não houve diretrizes na elaboração do atendimento individualizado do PAEE, o que, possivelmente, afetará a qualidade dos cursos oferecidos nesta modalidade de ensino.

No entanto, existe uma naturalização da predominância de acesso ao ensino privado, pelo público geral e depois do corte de Washington, também pelo PAEE, situação que coincide com o pensamento de Mészáros (2008) quando este afirma, “que o desenvolvimento tenha caminhado de mãos dadas com a doutrinação da esmagadora maioria das pessoas com os valores da ordem social do capital como a ordem natural inalterável, racionalizada pelos ideólogos mais sofisticados do sistema.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 80). Ou seja, é comum que, na perspectiva da educação como mercadoria, a propaganda constante e o pronunciamento de pessoas influentes, tornem natural para o público geral e para o PAEE que as IES privadas sejam a alternativa natural para a falta de vagas nas IES públicas.

E é, também, Mészáros (2008, p. 16) que justifica a normalização da predominância da educação privada no ensino superior, explicando que “no reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos”. Afirma ainda que uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em locais funcionais à sua lógica do consumo e do lucro (MÉSZÁROS, 2008). É natural, portanto, que o número de vagas ofertados pelo ensino público seja insuficiente, pois, pela lógica capitalista, é necessário que haja um mercado para a iniciativa privada, bem como, existe a necessidade neoliberal de minimização do papel do papel do Estado, ou seja, o pressuposto natural é que o acesso ao ensino superior público seja minimizado. Assim como também é natural que, percebendo-se que o PAEE conquistava espaço nas IES públicas em ritmo maior que nas IES privadas, o corte de Washington funcione como uma medida restritiva para este acesso.

Por um lado, nas últimas duas décadas existe uma massificação do acesso ao ensino superior, acompanhado por medidas inclusivas de acessibilidade e apoio ao PAEE, garantindo que, anualmente, um número maior de pessoas, cujo acesso ao ensino superior ainda é limitado e pode ser considerado elitizado, tenha acesso à continuidade dos estudos. Por outro, essa democratização do ensino obtém um caráter superficial, ao

ser conquistado com base na iniciativa privada que, para ofertar as vagas necessárias por um valor acessível, superficializa o ensino, tornando-o meramente um complemento técnico do ensino médio, afastando-se da busca pelo conhecimento e tornando-o uma ferramenta de manutenção do sistema.

Porém, quando observamos as diretrizes que levaram à massificação do ensino superior no Brasil, percebemos que este caráter mercadológico estava presente em sua origem, pois, segundo o Banco Mundial (1994), à Educação Superior compete proporcionar o respeito às pluralidades, estabelecendo consensos sobre os interesses econômicos na educação, além de promover o alívio da pobreza. De acordo com Lima (2005), esses organismos internacionais vêm colaborando com mudanças e reformas nas políticas educacionais:

As políticas promovidas por estes sujeitos políticos coletivos do capital – Fundo Monetário Internacional/FMI; Grupo Banco Mundial/BM; Banco Interamericano de Desenvolvimento/BID; Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura/UNESCO e mais recentemente, a Organização Mundial do Comércio/OMC - vêm orientando um conjunto de reformas econômicas e políticas realizadas nos países da periferia do capitalismo. Estas reformas configuram o projeto neoliberal de sociabilidade vigente no contexto mundial pós anos 70 do século passado. Um liberalismo relançado que vem desenvolvendo as bases materiais e ideológicas para a intensificação da mundialização financeira. Neste conjunto de reformas neoliberais, que articula a reestruturação da esfera produtiva, o reordenamento do papel dos estados nacionais e a formação de uma nova sociabilidade burguesa, estão inseridas as reformas educacionais realizadas nos países periféricos e que atravessaram o final do século XX e o início do século XXI (LIMA, 2005, p. 87).

Silveira (2013) compreende os conceitos de público e privado como sendo o primeiro articulado ao estatal e o segundo ao não estatal, significando, portanto, que tal condição se modifica de acordo com a estratégia do capitalismo em se reformular. Para isso, cria-se o que chamamos de terceiro setor, responsável por abarcar, segundo Montañó (2002), aquelas que são “ações desenvolvidas por organizações da sociedade civil, que assumem as funções de respostas às demandas sociais (antes de responsabilidade fundamentalmente do Estado), a partir dos valores de solidariedade local” (MONTAÑO, 2002, p. 184).

Entende-se que a expansão de vagas nas IES públicas é sinônimo de democratização; contudo, os desafios dizem respeito não apenas à mera expansão de vagas, mas também à compreensão dos distintos modelos de seleção para acessar a

educação superior, como por exemplo, as políticas que possibilitem a democratização do ingresso.

Para tanto, deve-se atentar para o processo de doutrinação na perspectiva meszariana que compreende como as tentativas do capital de fazer com que os indivíduos sejam educados para aceitar todas as práticas alienantes desenvolvidas pelo capital, uma vez que esta doutrinação é alimentada pelo discurso de que não há alternativas para o capital e não é possível pensar um modelo diferente do atual.

Compreende-se, portanto, que a política educacional superior, está voltada aos interesses do capital financeiro e segue a lógica objetiva do capital, refletindo investimentos corretivos nas lacunas da educação superior. Esta lógica que se tornou global interfere nas políticas com o principal objetivo: manter a sua própria ordem.

Nesta direção, o entendimento de que as políticas inclusivas, favorecem o acesso e utiliza-se, segundo Almeida (2009, p. 43) de “programas para efetivar ações que minimizem as desigualdades sociais”, mostrando que o Estado segue um caminho em que o sistema capitalista “é o ator principal e que nenhuma política desenvolvida sob essa orientação é desvinculada dessa lógica”. (ALMEIDA, 2009, p. 43).

A reforma da universidade é considerada um evento inerente à essência de uma instituição que necessita sobreviver às contradições do avanço das forças produtivas e das novas relações sociais e de trabalho. Essa condição de bem público e de direito de cidadania fez com que, mesmo em tempos de hegemonia econômica e política liberal, se atribuísse ao Estado e ao fundo público estatal, em seus diferentes níveis, a responsabilidade quase total por sua oferta e subvenção (SGUISSARDI et al, 2004).

A sociedade que exclui é a mesma que inclui e integra, por meio de formas desumanas de participação como privilégios e não com a consolidação de direitos. O tema exclusão social apresenta um cenário de incertezas em relação à sociedade contemporânea e a capacidade de sair do abismo que elas representam. Por isso, as políticas sociais compensatórias são necessárias para atenuar os efeitos danosos do modelo econômico vigente. Elas afirmam que acontece a exclusão por meio dos “benefícios que não constituem legítima apropriação social dos resultados da economia. São apenas débito a fundo perdido, preço a pagar pela sustentação de uma economia cuja dinâmica bane e descarta parcelas da população” (MARTINS, 2012, p. 14).

Compreende-se que, mesmo que seguindo a orientação capitalista de busca pelo lucro e formação de capital produtivo, a educação superior passou por mudanças que possibilitaram a inclusão de grupos historicamente excluídos desse processo. Sendo

assim, olhar para as políticas de ações afirmativas, mais especificamente para o ingresso, com o viés da democratização, é entender que melhoramentos e avanços podem acontecer, mesmo em um contexto desigual e meritocrático, como apresentado por Gomes e Oliveira (2012):

a) que as políticas públicas são formuladas e coordenadas pelo Estado; b) que elas não apenas se destinam, mas tomam como sujeito-objeto a educação superior, considerada em seus problemas, desafios, tradição, grupos de interesses dos grupos posicionados no campo, projetos em disputas; c) que as políticas públicas de educação superior podem desencadear reforma ou apenas realizar ajustes e correção nos rumos e procedimentos do sistema de educação superior ou das instituições-parte. Dessa forma, as políticas públicas de educação superior são dirigidas ao sistema de educação superior como um todo; ou voltadas a impactar direta e diferencialmente nas instituições-parte. (GOMES; OLIVEIRA, 2012, p. 14).

O desejável seria que esse processo se invertesse, ou seja, um investimento maior nas IES públicas com contratação de profissionais qualificados, formação progressiva para servidores que já estão em exercício, aumento da porcentagem de cotas enquanto as vagas oferecidas não forem totalizantes, além de investimento em programas que auxiliem na permanência, como programa de bolsas e promoção da acessibilidade.

Somente o acesso de uma pequena porcentagem do PAEE e permanência de um grupo ainda menor, não são suficientes para afirmar que a inclusão na educação superior realmente acontece, é preciso um olhar dialético, para a totalidade do processo de formação, a saber, “prover condições, ferramentas e oportunidades para garantir que os alunos poderão completar sua educação de maneira bem-sucedida, tanto na educação básica quanto no ensino superior” (CABRAL; ORLANDO; MELETTI, 2020, p. 10).

Mendonça (2000), ressalta que quanto mais se investe em educação, além dos efeitos diretos positivos na economia do país, maior é o retorno à sociedade em termos de bem-estar, redução das desigualdades e das taxas de fecundidade e mortalidade. Tal concepção encontra apoio em Mészáros (2008) que reivindica uma educação plena, para a vida, que contribua para a transformação socialista onde todas as dimensões da educação podem ser reunidas. Dessa forma, os princípios orientadores da educação formal devem ser desatados da lógica do capital, de imposição de conformidade, e em vez disso mover-se em direção a um intercâmbio ativo e efetivo com práticas educacionais mais abrangentes. “Sem um progressivo e consciente intercâmbio com

processos de educação abrangentes como a nossa própria vida” (MÉSZÁROS, 2008, p. 58-59).

Afinal, a alienação do ser humano em relação ao trabalho coloca o sujeito em uma posição de servidão, uma vez que o objeto produzido não pertence mais ao homem, já que não é ele que humaniza e subjetiva de forma objetiva o seu pertencimento. O encontro é com algo hostil, estranho que o inferioriza. O ser humano não se reconhece na produção do seu trabalho, já que o produto não é exteriorização ativa do seu processo laboral (MARX, 2004). Por sua vez,

[...] o sistema do capital em crise estrutural não consegue mais produzir os recursos necessários para manter a própria existência, muito menos para expandir, de acordo com a necessidade crescente do Estado de bem-estar social, que há muito tempo chegou a constituir sua finalidade justificadora (MÉSZÁROS, 2002, p. 916).

É necessário, portanto, uma perspectiva que rompa com esses processos e não, apenas, os reforme. Assim, o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o romper drasticamente a lógica incorrigível do sistema capitalista, perseguir de modo planejado e consistente, uma estratégia de quebrar o controle exercido pelo capital e todos os seus meios. É preciso enfatizar que:

[...] as utopias educacionais anteriormente estabelecidas do ponto de vista do capital [...] poderiam, no limite, apenas utilizar as *reformas educacionais* que propusessem para remediar os piores *efeitos* da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem eliminar seus *fundamentos causais* antagônicos e profundamente enraizados (MÉSZÁROS, 2008, p. 197).

Assim, se faz necessário romper com o modo capitalista de organizar e conduzir a educação superior. Mas, não se deve esperar que essas mudanças ocorram por meio do processo legal, posto que a lei implica o processo de leitura e a leitura pressupõe interpretação e abertura de sentidos, sendo interpretada da maneira que convenha a cada ideologia que ocupe o governo (VASQUES; MOSCHEN; GURSKI, 2013).

E é por isso que o papel de transformar a educação, tanto para torná-la acessível, quanto inclusiva é papel de todos, mas, principalmente, do educador, como afirma Paulo Freire:

Uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importa os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos e quando lutamos, enquanto desesperançados ou

desesperados, a nossa é uma luta suicida, é um corpo-a-corpo puramente vingativo (FREIRE, 2006, p.11).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve, como principal objetivo, analisar o acesso de estudantes PAEE na Educação Superior brasileira, no período de 2017 a 2019, com o intuito específico de traçar o perfil das matrículas de estudantes PAEE na Educação Superior brasileira, a partir de suas especificidades, forma de ingresso e dependência administrativa. A pesquisa foi realizada a partir da análise de microdados referentes às matrículas, obtidos na plataforma do INEP; pesquisas na área, apresentadas através de revisão sistemática, baseada no sistema PRISMA; e os perfis obtidos foram analisados a partir de uma contextualização política e econômica e seu consequente reflexo social.

Utilizou-se, como referencial teórico a perspectiva oferecida pelo materialismo histórico dialético, buscando, muito mais do que a apresentação dos dados: a crítica dos mesmos, visando uma pesquisa que não se encerrasse em si, mas que trouxesse à tona elementos provocadores, despertando a necessidade de continuidade e a superação das circunstâncias atuais pela da prática dialética.

Na primeira seção, a partir de uma breve análise histórica do ensino superior no Brasil, percebemos que tardio em relação ao restante do continente americano, seu caráter, até a década de 1990, foi predominantemente elitista, contando com um número baixo de instituições incapaz de atender o público, mas, que a partir dessa mesma década, de 1990, iniciou-se o processo de massificação de acesso. Quanto à análise da educação especial, percebemos que sua oferta foi realizada, predominantemente, de maneira filantrópica e as medidas inclusivas só estiveram em pauta a partir de 1996, mas consistiram mais na inserção do estudante com deficiência na educação regular do que preparar as instituições para recebê-los.

Também na primeira seção, realizou-se uma breve contextualização política do período analisado. Concluiu-se que houve uma recente guinada na tendência política, com a passagem do governo, a partir da interferência do poder legislativo, de gestões de cunho neoliberal, mas pautadas no populismo, para gestões neoliberais mais agressivas, com retorno de privatizações e do conservadorismo. A seção foi concluída com a apresentação das principais medidas legais no caminho da inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior, onde concluímos que, confirmando o apontado por Mézáros, as conquistas obtidas pelo PAEE são instáveis e frágeis, como pode ser evidenciado pelo corte de Washington, limitando o acesso às IES públicas e pelo congelamento de gastos na educação, impedindo ampliações e atualizações estruturais.

Essa etapa da pesquisa foi concluída com a apresentação da dicotomia “inclusão” e “exclusão”, suas definições e o reflexo prático desses conceitos para o público PAEE.

Na segunda seção, foi observado o caráter das IES segundo suas dependências administrativas. Conclui-se que a massificação iniciada na década de 1990 do acesso ao ensino superior foi guiada pelo consenso de Washington e realizada majoritariamente pelas leis de mercado, transformando a educação em mercadoria. Nesse sentido, percebemos que a qualidade do ensino foi relegada a segundo plano, o que confirma a perspectiva de que a ampliação do acesso à educação foi realizada não com a missão de aumentar a capacidade crítica e humanística da população brasileira, mas, aumentar seu valor enquanto capital produtivo, preparando essa população com conhecimentos técnicos, permitindo que esteja apta para um mundo do trabalho mais complexo.

Na terceira seção, realizou-se a revisão sistemática, em busca de trabalhos acadêmicos que abordassem a questão do acesso do público PAEE no ensino superior e assim, construir uma crítica consistente da análise dos dados.

Em suma, é pertinente enfatizar que não se identificou, em nenhuma pesquisa, a informação a respeito de qual área de conhecimento esses estudantes estão matriculados, ou seja, se prevalece o número de matrículas em cursos específicos ou se acontece uma miscigenação de cursos e matrículas de estudantes PAEE, em todas as áreas de conhecimento.

Na quarta seção, apresentamos o percurso metodológico, reforçando o caráter e a importância da utilização do referencial teórico pautado no materialismo histórico dialético, como forma de análise crítica e consciente, buscando trazer à tona a necessidade desta pesquisa como uma etapa do processo dialético. Foi, também, nesta seção, que se apresentaram as etapas realizadas desde a coleta dos dados até sua crítica na quinta seção.

Na quinta seção, os dados obtidos foram apresentados em três categorias, com o objetivo de traçar um perfil, definindo, dentro do PAEE, quais grupos tem acesso às IES, sendo:

Por especificidade, onde concluímos que, apesar de todos os grupos PAEE possuírem, em menor, ou maior grau, acesso ao ensino superior, existe uma grande diferença entre a porcentagem de ingresso em relação à população apontada pelo censo. Percebe-se que as pessoas com deficiência motora são as que possuem maior acesso, seguida por deficientes visuais e auditivos. Os demais grupos relegados a baixa

representatividade. Analisando o conceito de inclusão, percebemos que as instituições se preparam, principalmente, com acessibilidade arquitetônica, mas que falta preparo no que se refere às demais formas de acessibilidade, facilitando o ingresso de deficientes motores, enquanto pouco é feito para a eliminação das barreiras que afastam o restante do PAEE das IES.

Por ingresso, concluímos que o maior acesso às IES, 80%, se dá por vestibular e com a utilização do resultado da avaliação do ENEM. Os dois métodos consistem em avaliação de conhecimentos gerais utilizando da aplicação de exames escritos. Questionamos, portanto, se esse método avaliativo é uma forma válida para alcançar a inclusão.

Por dependência administrativa, confirmaram-se as informações trazidas na segunda seção, deixando evidente que, assim como o público geral, o maior acesso do PAEE na educação superior se dá pelas IES de cunho privado. Ou seja, além de todas as barreiras enfrentadas pelo PAEE, seu acesso ao ensino superior ainda é limitado por sua condição social.

Realizando uma análise global da presente pesquisa, podemos concluir, a partir do aparato teórico coletado e analisado, que os termos utilizados não são atualizados com frequência, o que acaba por enquadrar um público maior e mais miscigenado atendido como PAEE. Além de que, é entendido que, as políticas em vigor são importantes, mas, ainda é necessário passar por revisões, principalmente diante do cenário de desmonte da educação, principalmente a Educação Superior, retrocedendo a cada nova política decretada. Foi possível observar que a expansão da educação superior propiciou o acesso de pessoas consideradas excluídas da sociedade. Vale dizer que as políticas para educação superior devem ser compreendidas em conjunto com outras políticas sociais e econômicas, como, por exemplo, estratégias que valorizem o salário mínimo, bolsa família, aumento de empregos.

Os resultados apresentados foram fundamentais para traçar o panorama e o perfil das matrículas na educação superior brasileira, entre os anos de 2017 a 2019, sendo uma fonte de consulta para instituições de ensino, gestores de políticas educacionais, órgãos governamentais, pesquisadores e demais interessados na área, de modo a subsidiar análises, pesquisas, planejamentos e processos de tomada de decisões.

A presente pesquisa, na lógica do sistema atual, contribui para pensar sobre a educação como um dos instrumentos imprescindíveis na luta por uma sociedade justa e igualitária, que se estruture um sistema que transcenda a dinâmica do capital e suas mais

variadas formas de reprodução e legitimação. Uma educação que não se torne um processo mecanicista e nem reprodutivista, mas sim, que consolide um ato de conscientização, de construção, de transformação da realidade objetiva e da libertação das condições desumanas existentes.

Em tempos em que o negacionismo encontra respaldo nos discursos oficiais do governo brasileiro, torna-se ainda mais urgente, conforme aponta Mészáros a conscientização coletiva dos sujeitos com vistas à transformação da realidade. No atual governo, Jair Bolsonaro (sem partido) ventila a possibilidade de cobrar mensalidades nas universidades públicas e ampliar a oferta de Ensino a Distância com apoio de instituições privadas. Apesar de hoje em xeque, a transformação do perfil das IES brasileiras ocorreu como resultado de muitas lutas e reivindicações de movimentos sociais. O perfil elitista da educação superior brasileira tem mudado. Grupos sociais historicamente marginalizados no Brasil têm aumentado sua representação na população estudantil universitária.

Como evidenciado na apresentação dos resultados, provenientes da análise dos microdados do INEP, no período de 2017 a 2019, no que se refere à matrícula dos estudantes PAEE, o cenário que se evidencia é o de crescimento da inserção desse alunado no âmbito educacional e que as políticas de ações afirmativas são um portão de entrada para o público historicamente excluído na educação superior. Apesar de já terem ampliado o acesso às universidades, ainda há muito por fazer, pois, muitos serviços institucionais de acessibilidade não são universalizados e a existência de tais ações depende muito de cada dependência administrativa das IES.

Enfim, o ingresso de estudantes PAEE nas IES públicas parece ser um desafio constante, pois a oferta de matrículas para esses estudantes perpassa por questões que vão além do acesso. Significa, neste momento histórico, um repensar sobre a proposta das políticas.

Em suma, é pertinente enfatizar que não se identificou em nenhuma pesquisa a informação a respeito de qual área de conhecimento esses estudantes estão matriculados, ou seja, se prevalece o número de matrículas em cursos específicos ou se acontece uma miscigenação de cursos e matrículas de estudantes PAEE em todas as áreas de conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. E. M. **O Discurso de Inclusão nas Políticas de Educação Superior (2003 – 2008)**. 187 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2009.

ALMEIDA, J. G. A.; BELLOSI, T.C.; FERREIRA, E.L. Evolução da matrícula de pessoas com deficiência na educação superior brasileira: subsídios normativos e ações institucionais para acesso e permanência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.10, p. 643-660, 2015.

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. **Diferenças e Preconceitos na Escola: Alternativas teóricas e Práticas**. Julio Groppa Aquino (org.) São Paulo Summus Editorial, 1998.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AMORIM NETO, O. A crise política brasileira de 2015-2016: Diagnóstico, sequelas e profilaxia. **Relações Internacionais**, p. 43-54, dez., 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317470884_A_crise_politica_brasileira_de_2015-2016_Diagnostico_sequelas_e_profilaxia Acesso em: mai. 2021.

ANTONIAZZI, Guilherme de Andrade. O histórico das universidades no Brasil e a formação de educadores ambientais no ensino superior. **Jus**. Teresina, 2018. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/64143/o-historico-das-universidades-no-brasil-e-a-formacao-de-educadores-ambientais-no-ensino-superior#:~:text=O%20papel%20da%20universidade%20no,legitima%C3%A7%C3%A3o%20de%20uma%20nova%20cultura>>. acessado em 22-04-2022

BANCO MUNDIAL. **O ensino superior: as lições derivadas da experiência**. Plural, São Paulo, v.6, n.9, p. 33-44, jan-jun, 1997.

BARBOSA-FILHO, N.H. De Dilma a Bolsonaro: la política económica de Brasil de 2011 a 2019. **Rev. El Trimestre Económico**, v. LXXXVII, n. 347, pp. 597-634, jul/sept. 2020.

BAU, M. A. **Avaliação da acessibilidade no ensino superior: UTFPR Campus Medianeira**. 2015. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2015.

BOITO, A. “Relações de classe na nova fase do neoliberalismo brasileiro” em **Congrès Marx International IV** (Francia). 2004.

BONETI, L. Exclusão e Inclusão Social: teoria e método. **Contexto e Educação Editora Unijuí**, ano 21, nº 75 Jan./Jun. 2006

BRANCO, A. P. S. C. **Análise das condições de acessibilidade no ensino superior: um estudo com pós-graduandos**. 2015. 164f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL, **Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973**. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Brasil: Congresso Nacional, 1973. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>>. acessado em 17-04-2022

BRASIL. **Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 7.612 de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite, 2011.

BRASIL. **Educação Especial no Brasil**: síntese estatística. CENESP, SEEC, 1984.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Mesas da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm> acessado em 19-04-2022

BRASIL, **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasil: Congresso Nacional, 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> acessado em 17-04-2022

BRASIL, **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasil: Congresso Nacional, 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm#:~:text=7.044%2C%20de%201982\)-,Art.,pelos%20competentes%20Conselhos%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o.>](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm#:~:text=7.044%2C%20de%201982)-,Art.,pelos%20competentes%20Conselhos%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o.>)> acessado em 17-04-2022

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasil: Congresso Nacional, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10098.pdf>>. acessado em 17-04-2022

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI; regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004; e dá outras providências

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasil, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007.** Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Brasília, 12 de dezembro de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC; SEEP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

BRASIL. Projeto de Lei 3076/2020, de 02 de junho de 2020. Institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores - Future-se. **Congresso Nacional.** 2020. Disponível em:
<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1900012&filename=PL+3076/2020> acessado em 15-06-2022

BRASIL. SECADI/SESU. **Documento orientador Programa Incluir - Acessibilidade na educação superior,** 2013.

BRASIL. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,** 2008.

BRUNO, M. M. G. Políticas afirmativas para a inclusão do surdo no ensino superior: algumas reflexões sobre o acesso, a permanência e a cultura universitária. **R. bras. Est. pedag.,** Brasília, v. 92, n. 232, p. 542-556, set./dez. 2011.

BRUNNER, J. J. **Mercados universitários:** ideas, instrumentos y seis tesis em conclusión. Santiago, Cl., mar. 2006.

CABRAL, L. S. A. Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 22, n. 3 p. 371-387, 2017. doi: 10.24220/P1519-3993-2017220300004

CABRAL, V. N.; ORLANDO, R. M.; MELETTI, S. M. F. O Retrato da Exclusão nas Universidades Brasileiras **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 1-15, 2020.

CAIADO, K. R. **Lembranças da escola: histórias de vida de pessoas deficientes visuais**. 2002. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

CAMPOS, I. M. B. M.; CARVALHO, C. H. A. Análise do Reuni como Política Pública de Financiamento da Expansão da Educação Superior. In: **Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países de Língua Portuguesa**, 2014.

CARDOSO, A. P. L. B.; MAGALHÃES, R. C. B. P. Inclusão no Ensino Superior: caminhos propostos por uma professora e seu aluno cego. In: **Encontro de Pesquisa e Pós-Graduação**, 9, 2009, Fortaleza. Anais... Fortaleza. 2009.

CARVALHO, C. H. A. de. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado da IES lucrativas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 761-776, 2013.

CARVALHO, C. H. A. de. Uma análise crítica do financiamento do Proni: instrumento de estímulo à iniciativa privada e/ou democratização do acesso à educação superior? In: **REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO**, 34., 2011, Natal. Anais eletrônicos... Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 21 jun. 2021.

CARVALHO, E. N. S. **Programa de capacitação de recursos humanos do Ensino fundamental: Deficiência múltipla- Volume 1**. Brasília: Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Especial, 2000.

CARVALHO, S. M. C. R. **Representação social da pessoa com deficiência frente à exclusão/inclusão**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba. 2010.

CARVALHO, M.; WALTENBERG, F. D. Desigualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior no Brasil: uma comparação entre 2003 e 2013. **Economia Aplicada**, v. 19, n. 2, p. 369-396, 2015.

CASTEL, R. Classes sociais, desigualdades sociais, exclusão social. In: **Conceitos e Dimensões da Pobreza e da Exclusão Social** – uma abordagem transnacional. BALSÀ, C.; BONETI, L. ; SOULET, M. (Org.). Ijuí; Lisboa: Ed. Unijuí; Ceos, 2006

CASTRO, S. F. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. 2011. 278 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

CATANI, A. M.; HEY, A. P.; GILIOLI, R. S. P. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior?. **Educar em Revista [online]**, n. 28, p. 125-140, 2006.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

CHAUÍ, M. Universidade: organização ou instituição social? In: **A universidade na encruzilhada: universidade: por que e como reformar?** Brasília: Unesco/ Brasil: Ministério da Educação, 2003.

CIANTELLI, A.P.C. **Estudantes com deficiência na universidade: contribuições da psicologia para as ações do núcleo de acessibilidade**. 2015. 186f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Bauru, 2015.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P. Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 3, p. 413-428, 2016.

COELHO, J. P. P.; SOUZA, P. R. Dimensões Sócio-Históricas da Reforma do Ensino Médio (Lei 13415/2017): a educação para o trabalho no contexto das políticas de financiamento educacional. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 15, n. 1, p.47-55 jan/mar 2018.

COORDENAÇÃO NACIONAL DE ENTIDADES PELA REVOGAÇÃO DO REUNI. **O livro cinza do Reuni – Dossiê-denúncia das consequências do REUNI**. 2.ed., 2009. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/comissoes/CE/AP/AP20090422_REUNI_CarolinaPinhoeMa%C3%ADra%20Gentil-b.pdf>. Acesso em 27 out. 2021.

COSTA, V. B.; NAVES, R. M. A implementação da Lei de Cotas 13.409/2016 para pessoas com deficiência na universidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 1, p. 966-982, maio 2020.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DANTAS, T.C. SILVA, J.S. CARVALHO, M.E. Entrelace entre gênero, sexualidade e deficiência: uma história feminina de ruptura e empoderamento. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 4, p. 555-568, 2014.

DEA, V. H. S. D.; OLIVEIRA, A. F. T. M.; MELO, F. R. L. V. Uma Análise Do Perfil Dos Núcleos De Acessibilidade Das Universidades Públicas Federais Da Região Centro-Oeste. **Revista Educação Especial em Debate**, n. 05, 2018.

DELGADO, G. O.; NASCIMENTO, G.; SILVA, R. M. O governo Temer e o avanço autoritário das contrarreformas no campo educacional. **Marx e o Marxismo**, v.8, n.15, jul/dez 2020.

- DIAS SOBRINHO, J. Universidade em tempos ultraliberais. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 23, n. 02, p. 288-293, jul. 2018.
- DINIZ, E. M. V. O Censo Escolar. **Rev. Bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 80, n. 194, p. 156-163, jan./abr. 1999.
- DOURADO, L. F. Estado, Educação e Democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, 2019.
- DURHAM, E. O Ensino Superior no Brasil: público e privado. In: **Seminário sobre Educação no Brasil** – Centro de Estudos Brasileiros e Departamento de Estudos Educacionais da Universidade de Oxford, 11 de março de 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a03v24n82.pdf>> Acesso em: 15 jan. 2020.
- FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Rev. Educar**, n.28, p. 17-36. Curitiba, 2006.
- FERRARO, A. R. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 129-146, jan./abr. 2012.
- FERREIRA, J. R. **A Exclusão da Diferença**: a educação do portador de deficiência. 3a ed. Piracicaba: Unimep, 1995.
- FERREIRA, S. As políticas de expansão para educação superior dos governos do Partido dos Trabalhadores (2003-2016): inclusão e democratização? **Educação Unisinos**, v. 23, n. 2, abr./jun., 2019.
- FILGUEIRAS, L. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. In: BASUALDO, E. M.; ARCEO, E. **Neoliberalismo y sectores dominantes**. Tendencias globales y experiencias nacionales.. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Agosto, 2006.
- Filipak, S. T., & Hennerich Pacheco, E. F. (2017). A democratização do acesso à educação superior no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, 17(54), 1241–1268. Disponível em: <<https://doi.org/10.7213/1981-416X.17.054.DS09>> acessado em 13-06-2022
- FONSECA, R. M. Democracia e acesso à universidade no Brasil: um balanço da história recente (1995-2017). **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 299-307, set./out. 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo, SP: Cortez, 2006.
- GAMBOA, S. A. S. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologias. Chapecó, SC: Argos, 2007.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GALVÃO, T. F.; PANSANI, T. S.; HARRAD, D. Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. **Epidemiol Serv Saúde**, v. 24, p. 335-342, 2015.

GARCIA, R. M. C. Discursos políticos sobre inclusão: questões para as políticas públicas de educação especial no Brasil. In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2004

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – Educação Especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial, Marília**, v. 17, p. 105-124, mai./ago., 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400009>> acessado em 17-04-2022

GENTILI, P.; OLIVEIRA, D. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, E. (org). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil 2013.

GENRO, T. Reforma universitária. **REP - Revista Espaço Pedagógico**, v. 11, n. 1, Passo Fundo, p. 9-19 - jan./jun. 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Alfredo Macedo; MORAES, Karine Numes de. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **SciELO**. São Paulo, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/hjzmmcXqsPRDNQK3wXvsrQv/?lang=pt>>. Acessado em: 22-04-2022

GOMES, Eustaquio. País tem história universitária tardia. **Jornal da Unicamp**. 29 de setembro de 2002. Campinas. Disponível em: <[https://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/setembro2002/unihoje_ju191pag7a.html#:~:text=As%20primeiras%20universidades%20fora%20da,\)%20e%20Santiago%20\(1738\)>](https://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/setembro2002/unihoje_ju191pag7a.html#:~:text=As%20primeiras%20universidades%20fora%20da,)%20e%20Santiago%20(1738)>)>. acessado em: 22-04-2022

GONÇALVES, T. G. G. L.; MELETTI, S. M. F.; SANTOS, N. G. Nível instrucional de pessoas com deficiência no Brasil. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 1, n. 2, p. 24-39, jul./dez. 2015.

GRAMSCI, A. Cadernos do cárcere. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 1

GRAMSCI, A. Intelectuais e a Organização da Cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968

GUIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. História da Educação. 2ª edição revista. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).2001.

HARVEY, D. **O enigma do capital:** e as crises do capitalismo. São Paulo: Boitempo, 2011.

IBGE. **Censo Demográfico 1960.** Rio de Janeiro. IBGE, 1960. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/68/cd_1960_v1_br.pdf>. acessado em 23-04-2022

IBGE. **Censo Demográfico 1970.** Rio de Janeiro. IBGE, 1970. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/69/cd_1970_v1_br.pdf>. acessado em 23-04-2022

IBGE. **Sinopse - Censo 2010.** Disponível em: <www.ibge.gov.br/sinopse-censo_2010> Acesso em: 21 nov. 2019.

IBGE. Censo Demográfico 2010: Nota técnica 01-2018. Rio de Janeiro, IBGE, 2018. Disponível em: <https://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/metodologia/notas_tecnicas/nota_tecnica_2018_01_censo2010.pdf> acessado em 19-04-2022

INEP. MEC. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior.** Brasília: INEP, 2010-2019.

IPEA. **Políticas sociais** — acompanhamento e análise, Technical Report 15, IPEA, 2008.

JANUZZI, G. S. M. A luta pela educação do deficiente mental, Campinas, São Paulo: 1992.

JANUZZI, G. **A Educação do Deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas: Autores associados, 2006.

JANUZZI, P. M. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público Brasília**, n. 56, v. 2, p. 137-160, abr./jun. 2005.

JANUZZI, P. M. Indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas. **Rev. Brasileira de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, p. 51-72, jan./fev. 2002.

KNECHTEL, M. R. **Metodologia da pesquisa em educação:** uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: Intersaberes, 2014.

KOVAL, B. **História do proletariado brasileiro (1857-1967).** São Paulo: Alfa Omega, 1982.

LANNA JUNIOR, M. C. M. (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil.** Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LARA, P. T.; SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Organização do acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior a partir da instauração do Programa Incluir. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp2, p. 1137–1164, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24iesp2.14337.

LEITE, G. G. CAMPOS, J. A. P. P. Percurso Escolar de Estudantes com Deficiência na Educação de Jovens e Adultos, Nível Ensino Médio. **Rev. bras. educ. espec.**, v. 24, n. 1, p. 17-32, jan./mar. 2018.

LIMA, K. R. S. **Reforma da educação superior nos anos de contra-revolução neoliberal**: de Fernando Henrique Cardoso a Luis Inácio Lula da Silva. 2005. 469 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005.

LOPES, I. A.; GONZÁLES, R. K.; PRIETRO, R. G. Indicadores sociais sobre pessoas com deficiência intelectual: ensaio interseccional com vistas a políticas de educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, 2021.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista**. 2. ed. Tradução Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MACIEL, C. E.; ANACHE, A. A. A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 33, n. especial 3, p. 71-86, dez. 2017

MANTOVANI, Rafael. Podemos falar de um “desgoverno Bolsonaro”? **Le Monde Diplomatique Brasil**. São Paulo, 14 de novembro de 2020. Disponível em: <<https://diplomatie.org.br/podemos-falar-de-um-desgoverno-bolsonaro>> acessado em 18-04-2022

MARIANO, Cynara Monteiro. Emenda constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. **SciELO**. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/rinc.v4i1.50289> acessado em 19-04-2022

MARTINS, A. C. P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **SciELO**. São Paulo, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/acb/a/8jQH56v8cDtWGZ8yZdYjHHQ/?lang=pt.>> acessado em:22-04-2022

MARTINS, C. B. A Reforma Universitária de 1968 e a Abertura para o Ensino Superior Privado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

MARTINS, D. A.; LEITE, L. P.; LACERDA, C. B. F. 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, out./dez. 2015.

- MARTINS, J. S. **A Exclusão Social e a Nova Desigualdade**. São Paulo: Editora Vozes, 1997.
- MARTINS, J. S. **A Sociedade Vista do Abismo**: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MARX, K. **O Capital**: crítica da Economia Política: Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013
- MARX, K. **Para a crítica da economia política**: salário, preço e lucro: o rendimento e suas fontes; a economia vulgar. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Os economistas).
- MAURITTI, R.; MARTINS, S. C.; COSTA, A. F.; ANTUNES, A. S. Utilização de bases de microdados na investigação em ciências sociais. **Revista de Estatística do INE**, Lisboa, v. 2, p. 49-64, 2002.
- MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas Críticas, Brasília**, v. 17, n. 33, p. 367-383, mai./ago. 2011.
- MELETTI, S.M.F. **Educação Especial da pessoa com deficiência mental em instituições especiais**: da política à instituição concreta. 2006. 136f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- MELETTI, S. M. F. Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil e no Paraná. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 789-809, jul./set. 2014.
- MELETTI, S.M.F. Políticas de educação inclusiva e a instituição especializada na educação da pessoa com deficiência mental. **Ciênc. Cognição**. v.3 p.199-213, 2008.
- MELO, F. R. L. V. de. O Programa Incluir na Universidade Federal do Rio Grande do Norte: conquistas e desdobramentos institucionais. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (orgs.). **Educação Especial Inclusiva**: legados históricos e perspectivas, Marília, São Paulo: UNESP, 2015, p. 273-286.
- MELLO E SOUZA, A. A Relevância dos Indicadores Educacionais para Educação Básica: informação e decisões. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 5, p.153-179, mai./ago. 2010.
- MENDES, E. G.; LOURENÇO, G. F. Viés de gênero na notificação de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**. [Online], v. 15, n. 3, p. 417-430, 2009.
- MENDONÇA, R. **A oportunidade imperdível**: expansão educacional e desenvolvimento humano no Brasil, PhD thesis – Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000.

MÉSZÁROS, I. A Reconstrução necessária da dialética histórica. Trad. Raul Cornejo; Rev. Téc. Caio Antunes. In: JINKINGS, I.; NOBILIE, R. (Orgs.). **Mészáros e os desafios do tempo histórico**. São Paulo/SP: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MINTO, L. W. Teoria do Capital Humano. In: SAVIANI, D. (Coord.) Glossário. **Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR)**. Campinas: Faculdade de Educação. UNICAMP, 2006. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teor%C3%ADa_%20do_capital_humano.htm> acessado em 23-04-2022

MOHER, D. et al. Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA Statement. **Annals of Internal Medicine**, v. 151, n. 4, p. 264, ago. 2009. DOI: 10.7326/0003-4819-151-4-200908180-00135

MONTAÑO, C. **Terceiro setor e a questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2002.

MORGADO, L. A. S. **Trajetórias acadêmicas de pessoas com deficiência em Instituições Privadas do Ensino Superior brasileiro**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. 2017.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 91-108, 2000.

OLIVEIRA, A. N. C. Neoliberalismo durável: o Consenso de Washington na Onda Rosa Latino-Americana, *SciElo*, São Paulo, 2020, Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/op/a/7PrFqzvf674MD6yX7YMgmwr/?lang=pt>> acessado em: 06-05-2022

OLIVEIRA, J. F. de. Acesso à educação superior no Brasil: entre o elitismo e as perspectivas de democratização. In: SOUSA, J. V. **Educação superior: cenários, impasses e propostas**. Campinas: Autores Associados, 2013.

OLIVEIRA, L. M. B. **Cartilha do Censo 2010: pessoas com deficiência**. Brasília: DF: SDH/PR: SNPD: Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência, 2012.

OLIVEIRA, P. R. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.

OMOTE, S. et al. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. **Revista Paidéia**, v. 32, n. 15, p. 387-398, 2005

OSORIO, R. G. **O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE**. Brasília: IPEA, 2003. 50 p. Texto para discussão n. 996.

OYAMA, E. R. O negócio da educação superior: da educação-mercadoria ao capital financeiro. In: RODRIGUES, J. (Org.). **A universidade brasileira rumo à Nova América: pós-modernismo, shopping center e educação superior**. Niterói: EDUFF, 2012. p.79-110.

PACHECO, J. et al. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007

PEREIRA, A. Pode existir inclusão social de pessoas deficientes no mundo do trabalho e da educação capitalista? **Educação Especial**, Santa Maria, n.32, p.189-200, 2008.

PEREIRA, J. M. D. Uma breve história do desenvolvimentismo no Brasil. **Cadernos do Desenvolvimento**, v. 6, n. 9, 121-141, 2011.

PERINI, T. I. **O processo de inclusão no ensino superior em Goiás: a visão dos excluídos**. 2006 (121 f.) Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2006.

PERRENOUD, P. A avaliação no princípio da excelência e do êxito escolares. In: **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1, n. 1, 1997.

PINTO, J. O acesso à educação superior no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 88, p. 727-756, out. 2004. Número Especial.

PLATÃO. Da República. São Paulo. Martin Claret. 2000.

Plenário do TSE proclama resultado definitivo do segundo turno da eleição presidencial. **Tribunal Superior Eleitoral**: Brasília, 2014. Disponível em: <<https://www.tse.jus.br/imprensa/noticias-tse/2014/Dezembro/plenario-do-tse-proclama-resultado-definitivo-do-segundo-turno-da-eleicao-presidencial>>. acessado em 18-04-2022

PLETSCH, M. D.; MELO, F. R. L. V. Estrutura e funcionamento dos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais da Região Sudeste. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1610-1627, jul./set. 2017.

POCHMANN, M. Estado e Capitalismo no Brasil: a inflexão atual no padrão das políticas públicas do ciclo político da nova república. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p.309-330, abr.-jun., 2017.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. C. M. Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 276-307, jan./abr. 2018.

REBELO, A. S. Política de inclusão escolar no Brasil (2003-2010). **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. s1, p. 851–854, 2016.

REBELO, A. S. **Os Impactos da Política de Atendimento Educacional Especializado**: análise dos indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Corumbá (MS), 2012.

RISTOFF, Dilvo. Educação superior para todos. 2020. Educa 2022 [s.l.]. Disponível em: <https://www.educa2022.com/post/educa%C3%A7%C3%A3o-superior-para-todos> acessado em 28-04-2022.

ROCHA, M. A. Por um pouco de realismo na política comercial. **Jornal dos Economistas**. CORECON-RJ, set/2019.

ROCHA, Solange Maria da. **O INES e a educação de surdos no Brasil**: Aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. v. 1, 2ª ed. Rio de Janeiro, INES, 2008. Disponível em: http://repositorio.ines.gov.br/ilustra/bitstream/123456789/721/1/O%20INES%2e%20a%20Edu%20de%20Surdos_150_anos.pdf. Acesso em: 16-06-2020.

ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 34, p. 197-212, maio/ago. 2009, Santa Maria.

ROSÁRIO, V. H. R. do; MOREIRA, L. C. P. Aspectos da implementação e gestão do Prouni em instituições sem fins lucrativos do Estado do Rio de Janeiro. In: **COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NAS AMÉRICAS**, 12., 2012, Vera Cruz. Anais eletrônicos... Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/97657>>. Acesso em: 02 abr. 2021.

RUIZ, M. J. F. Participação na gestão da escola pública: divergências e incompatibilidades de interesses. **NUPEM**, Campo Mourão, v. 6, n. 11, jul./dez. 2014.

SÁ, M. A.; CAIADO, K. Educação especial e educação escolar indígena: uma interface a ser construída. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 6., 2014, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2014, p. 1-16.

SALATA, André. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas. Redução nas desigualdades de acesso?. **SciELO**. São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ts/a/WJjnYYS6fDhpDgMFVzqbP7L/?format=pdf&lang=pt>>. acessado em 23-04-2022

SANFELICE, J.L. Estado e política educacional. In: LOMBARDI, J.C. (Org.). **Temas de pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SANTOS, F.C. **As Disciplinas de exatas e o processo de ensino para alunos com deficiência visual na Universidade Federal de Sergipe**. 2014. 128f. (Mestrado em Ensino de Matemática) - Departamento de Ensino de Matemática, Universidade Federal do Sergipe, São Cristóvão, 2014.

SANTOS, M. P. Inclusão. In: SANTOS, M. P.; FONSECA, M. P. S.; MELO, S. C. (Orgs). **Inclusão em educação: diferentes interfaces**. Curitiba: CRV; 2009. p. 9-21.

SARAIVA, L. A. S.; NUNES, A. S. A efetividade de programas sociais de acesso à educação superior: o caso do ProUni. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 4, p. 941-964, Ago. 2011.

SARAIVA, M. G. Balanço da política externa de Dilma Rousseff: perspectivas futuras? **Relações Internacionais**, dez. 2015.

SASS, O. Sobre os conceitos de censo e amostragem em educação, no Brasil. **Rev. Estatística e Sociedade**, Porto Alegre, p. 128-141, n. 2 nov. 2012.

SAVIANI, D. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE)**, v. 29, n. 2, p. 207-221, mai./ago., 2013.

SAVIANI, D. A expansão do Ensino Superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 4-17, ago./dez., 2010.

SAVIANI, D. Crise Estrutural, Conjuntura Nacional, Coronavírus e Educação – O Desmonte Da Educação Nacional. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v.10, p.1-25, 2020.

SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1989

SAVIANI, Demerval. Políticas educacionais em tempos de golpe: entrevista com Demerval Saviani. HERMIDA, entrevista concedida a Jorge Fernando; LIRA; Jailton de Sousa. 2018. **SciELO**, São Paulo. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/FfbjXtkLHPsyWJsfwVHFvVJ/?lang=pt>> acessado em 09-05-2022

SCHWARCZS, Lilia Moritz. As barbas do imperador : D. Pedro II, um monarca nos trópicos; São Paulo : Companhia das Letras, 1998.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.2, p.71-99, jul./dez. 1995.

SEVERINO, A. J. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **EDUCAR**, Curitiba, n.31, p. 73-89, 2008.

SGUISSARDI, V. et al. Universidade: reforma e/ou rendição ao mercado? Mercantilização do conhecimento e Deserção do estado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, Especial, out./2004.

SGUISSARDI, V. **Estudo Diagnóstico da Política de Expansão da (e Acesso à) Educação Superior no Brasil – 2002-2012**. Brasília: Edital N. 051/2014 SESU; Projeto de Organismo Internacional – OEI; Projeto OEI/BRA/10/002, 2014.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educ. Soc.** [online], v.29, n.105, 2008.

SGUISSARDI, V. O que será das Instituições de educação superior comunitárias e confessionais? **Comunicações Piracicaba**, v. 25, n. 3, p. 27-42 set.-dez. 2018.

SGUISSARDI, V. Reforma Universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p.1021-1056, out. 2006.

SGUISSARDI, V. Regulação Estatal versus Cultura de Avaliação Institucional? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 857-862, nov. 2008.

SGUISSARDI, V. Universidade: reforma e/ou rendição ao mercado? Mercantilização do conhecimento e deserção do Estado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 647-651, Especial, Out. 2004.

SILVA, J. S. S.; GONZÁLES-GIL, F. Acessibilidade, Gênero e Educação Superior: Indicativos Procedentes das Investigações Científicas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, n. 23 v.4. Out./Dez. 2017.

SILVA JUNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. (Orgs.). **Educação Superior: análise e perspectiva de pesquisa**. São Paulo: Xamã, 2001.

SIMÕES, André; ATHIAS Leonardo; BOTELHO, Luanda (org), Panorama nacional e internacional da produção de indicadores sociais: grupos populacionais específicos e uso do tempo. Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2018

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In Livia de Tomasi, Míriam J. Warde e Sérgio Haddad (Org.), **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, p. 15-41. 1996

SOUSA, J.V. de. Qualidade na educação superior: lugar e sentido na relação público-privado. **SciELO**. São Paulo, 2009. Disponível em: <

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/DRPk59FDMcGJtNYjYfpXGYF/?format=pdf&lang=p>
t>. acessado em 16-06-2022

SOUTO MAIOR, J. L.; ROCHA, B. G. S. A história da ilegitimidade da Lei nº 13.467/17. In: MAIOR, J. L. S.; SEVERO, V. S. **Resistência**: aportes teóricos contra o retrocesso trabalhista. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

SUPLICY, Eduardo Matarazzo. Programa Fome Zero do Presidente Lula e as perspectivas da Renda Básica de Cidadania no Brasil. **SciELO**, São Paulo, 12 de junho de 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-12902003000100009>> acessado em 18-04-2022

TAVARES, A.P.P. **Educação especial no ensino superior**: acessibilidade no processo de inclusão escolar, a partir de relatos de acadêmicos com deficiência. 2014. 141f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Departamento de Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

THOMPSON, E. P. A miséria da teoria. Rio de Janeiro. Zahar, 1981

TOCQUEVILLE, Alex. A democracia na América. Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/Universidade de São Paulo, 1987.

TRF-2 extingue ação contra Dilma Rousseff por pedaladas fiscais. **ConJur**. 2022. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2022-mar-27/trf-extingue-acao-dilma-rousseff-pedaladas-fiscais> acessado em 16-06-2022

VAINER, C. B. V. et al. Burguesia, Estado e desenvolvimento capitalista no Brasil a partir de 1930: interpretações e debates. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, Macapá, v. 8, n. 2, p. 51-86, jul./dez. 2015

VASQUES, Carla Karnoppi; MOSCHEN, Simone; GURSKI, Roselene. Entre o Texto e a Vida: uma leitura sobre as políticas de educação especial. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 81-94, jan./mar. 2013.

VELLOSO, J. **O PIBIC e a formação de cientistas**. Brasília, DF: NESUP, 2000.

VELOSO, T. C. M. A. et al. Acesso e permanência na educação superior – análise da legislação e indicadores educacionais. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 224-250, jan./abr. 2015.

VÉRAS, Vera Lúcia de Araújo. APAE inclusão/Transformação: Uma análise do desenvolvimento histórico e pedagógico do movimento apaeano de Caicó (RN). Caicó: UFRN, 2000. (Monografia de especialização).

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77–104, 2004.

WORLD BANK. **Task Force on Higher Education and Society. Higher education in developing countries**: peril and promise. Washington, DC: World Bank, 2000.

WERNECK, Claudia. Ninguém mais vai ser bonzinho na Sociedade inclusiva. Rio de

Janeiro, WVA, 1997.

ZAINKO, M. A. S. Avaliação da educação superior no Brasil: processo de construção histórica. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 827-831, nov. 2008.

ZILLIOTTO, D. M.; SOUZA, D. J. ANDRADE, F. I. Quando a inclusão não se efetiva: a evasão de alunos surdos ou com deficiência auditiva no ensino superior. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 62, p. 727-740, jul./set. 2018.

ZIZEK, Slavoj. Primeiro como tragédia, depois como farsa. Boitempo, São Paulo, 2011

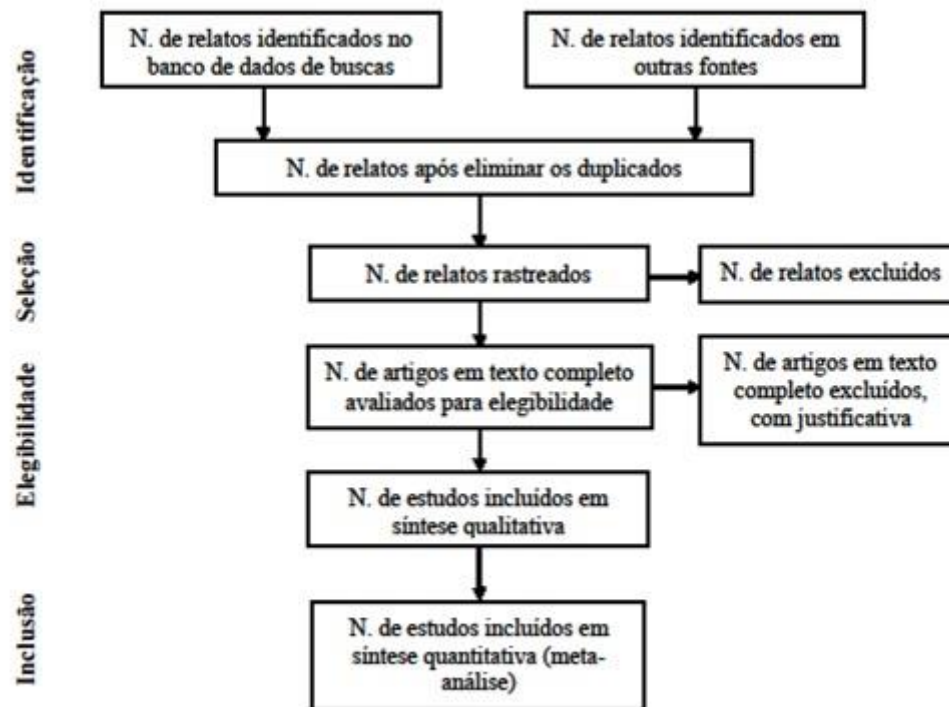
ANEXOS

1) CHECKLIST PRISMA

Quadro S1. Itens do checklist a serem incluídos no relato de revisão sistemática ou meta-análise

Seção/tópico	N.	Item do checklist	Relatado na página n.
TÍTULO			
Título	1	Identifique o artigo como uma revisão sistemática, meta-análise, ou ambos.	
ABSTRACT			
Resumo estruturado	2	Apresente um resumo estruturado incluindo, se aplicável: referencial teórico; objetivos; fonte de dados; critérios de elegibilidade; participantes e intervenções; avaliação do estudo e síntese dos métodos; resultados; limitações; conclusões e implicações dos achados principais; número de registro da revisão sistemática.	
INTRODUÇÃO			
Racional	3	Descreva a justificativa da revisão no contexto do que já é conhecido.	
Objetivos	4	Apresente uma afirmação explícita sobre as questões abordadas com referência a participantes, intervenções, comparações, resultados e desenho de estudo (PICOS).	
MÉTODOS			
Protocolo e registro	5	Indique se existe um protocolo de revisão, se e onde pode ser acessado (ex. endereço eletrônico), e, se disponível, forneça informações sobre o registro da revisão, incluindo o número de registro.	
Crítérios de elegibilidade	6	Especifique características do estudo (ex. PICOS, extensão do seguimento) e características dos relatos (ex. anos considerados, idioma, se é publicado) usadas como critérios de elegibilidade, apresentando justificativa.	
Fontes de informação	7	Descreva todas as fontes de informação na busca (ex. base de dados com datas de cobertura, contato com autores para identificação de estudos adicionais) e data da última busca.	
Busca	8	Apresente a estratégia completa de busca eletrônica para pelo menos uma base de dados, incluindo os limites utilizados, de forma que possa ser repetida.	

2) FLUXOGRAMA PRISMA



APÊNDICES

A) PROTOCOLO DE PROCESSAMENTO DE DADOS

Protocolo de Processamento de dados – Censo Educação Superior 2012 – 2018

DEF	IN_ALUNO_DEFICIENCIA, IN_DEF_AUDITIVA, IN_DEF_FISICA, IN_DEF_INTELECTUAL, IN_DEF_MULTIPLA, IN_DEF_SURDEZ, IN_DEF_SURDOCEGUEIRA, IN_DEF_BAIXA_VISAO, IN_DEF_CEGUEIRA IN_DEF_SUPERDOTACAO IN_TGD_AUTISMO_INFANTIL IN_TGD_SINDROME_ASPERGER IN_TGD_SINDROME_RETT IN_TGD_TRANSTOR_DESINTEGRATIVO
-----	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

- 1.1. DEF X CO_CATEGORIA_ADMINISTRATIVA X IN_SEXO_ALUNO
- 1.2. DEF X CO_CATEGORIA_ADMINISTRATIVA X
CO_COR_RACA_ALUNO
- 1.3. DEF X CO_CATEGORIA_ADMINISTRATIVA X
CO_ORGANIZACAO_ACADEMICA
- 1.4. DEF X CO_CATEGORIA_ADMINISTRATIVA X IN_ING_VESTIBULAR;
IN_ING_ENEM; IN_ING_OUTRO_TIPO_SELECAO;
IN_ING_CONVENIO_PECG; IN_ING_OUTRA_FORMA

- 1.5. DEF X CO_CATEGORIA_ADMINISTRATIVA X IN_RESERVA_VAGAS;
IN_RESERVA_ETNICO; IN_RESERVA_DEFICIENCIA;
IN_RESERVA_ENSINO_PUBLICO; IN_RESERVA_RENDA_FAMILIAR;
IN_RESERVA_OUTROS

- 1.6. DEF X CO_CATEGORIA_ADMINISTRATIVA X IN_FIN_REEMB_FIES;
IN_FIN_REEMB_ESTADUAL; IN_FIN_REEMB_MUNICIPAL;
IN_FIN_REEMB_PROG_IES;
IN_FIN_REEMB_ENT_EXTERNA; IN_FIN_REEMB_OUTRA;

- 1.7. DEF X CO_CATEGORIA_ADMINISTRATIVA X
IN_FIN_NAOREEMB_PROUNI_INTEGR;
IN_FIN_NAOREEMB_PROUNI_PARCIA;
IN_FIN_NAOREEMB_ESTADUAL; IN_FIN_NAOREEMB_MUNICIPAL;
IN_FIN_NAOREEMB_PROG_IES; IN_FIN_NAOREEMB_ENT_EXTERNA;

- 1.8. IN_FIN_NAOREEMB_OUTRA

B) TUTORIAL

1ª ETAPA

Como primeiro passo, deve-se acessar a plataforma do INEP:

Figura 1 - Acesso à plataforma do INEP



Fonte: Print Screen da página do Google

Feito isso, automaticamente o usuário é direcionado para a tela principal da página. Nela, deve-se clicar na área de acesso “INEP Acesse o Portal” e, logo após, no item Dados Abertos e em Microdados. A tela deve ficar como mostra a Figura 4:


Figura 2 - Localização dos microdados



Fonte: Print Screen da página do INEP/MEC

Ao realizar esta ação, serão apresentadas diversas opções para consulta, tais como Encceja, Enem por Escola, Censo dos Profissionais do Magistério dentre outras opções. Há ainda a opção “Censo da Educação Superior”, a qual aparece em primeiro na lista apresentada e é nela que se deve clicar para encontrar, no caso deste estudo, os dados referentes ao objeto de interesse. Depois disso, basta dar um clique no ano do qual se deseja obtê-los, conforme mostra a Figura 5 a seguir:

Figura 3 - Localização do ano de interesse

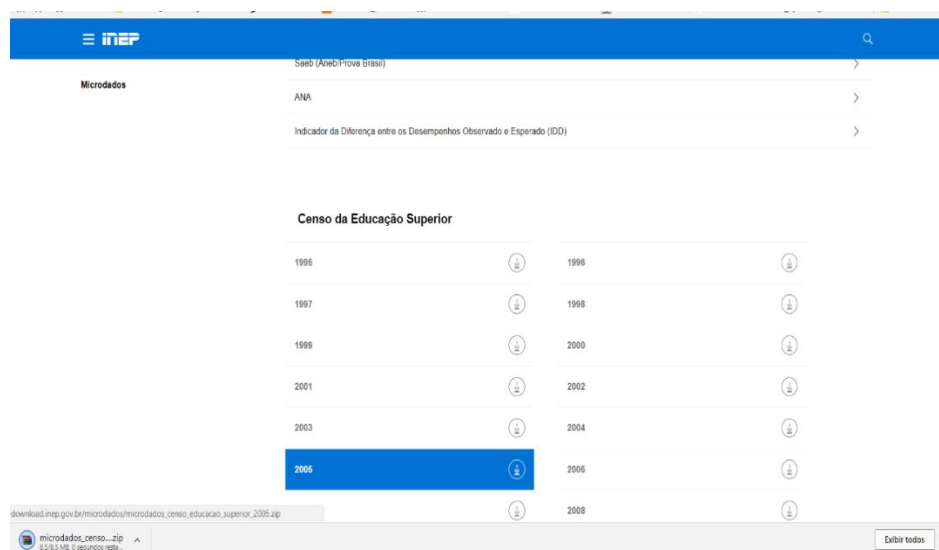


The screenshot shows the INEP logo in the top left corner. Below it, the text 'Microdados' is visible. The main heading is 'Censo da Educação Superior'. A table lists years from 1995 to 2014 in two columns. Each year is followed by a circular icon containing a download symbol.

Censo da Educação Superior	
1995	1996
1997	1998
1999	2000
2001	2002
2003	2004
2005	2006
2007	2008
2009	2010
2011	2012
2013	2014

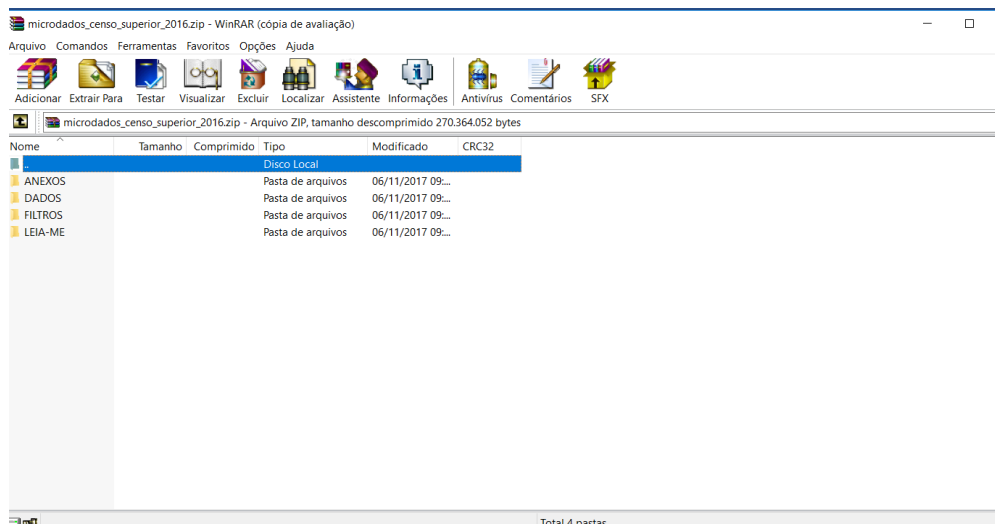
Fonte: Fonte: Print Screen da página do INEP/MEC

Automaticamente, ao clicar no ano escolhido o site já inicia o processo de download dos dados, os quais vem compactados em uma pasta. Para acessá-los, é necessário o uso de um software específico, no caso o WinRar, para fazer a descompactação dos mesmos.

Figura 4 - Download dos dados por ano

Fonte: INEP/MEC

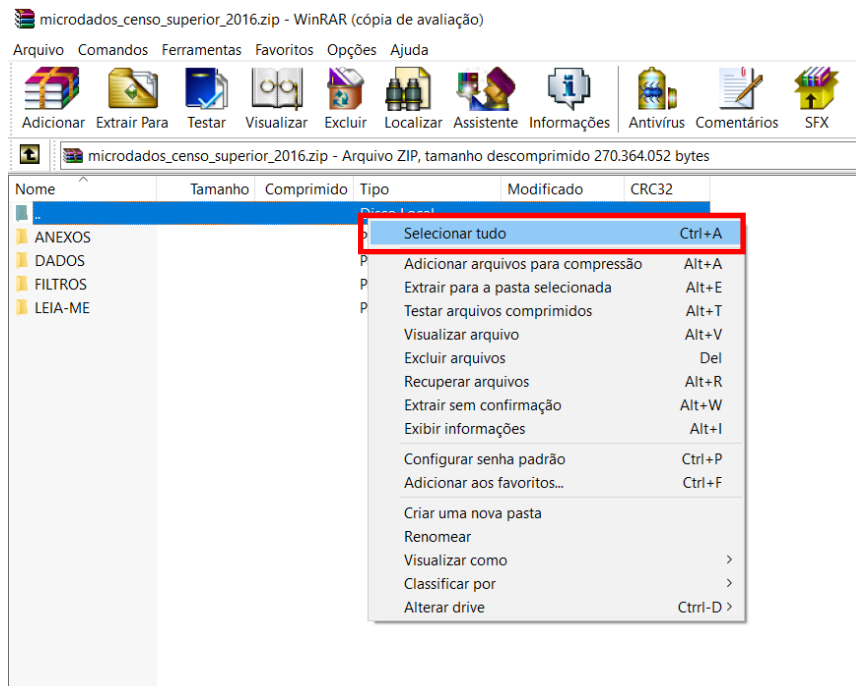
Concluído o download, ao acessar o arquivo pelo software WinRAR, são apresentadas as pastas que compõem o conjunto dos microdados, conforme destacado na figura 7:

Figura 5 - Tela inicial do software com as pastas referentes aos microdados

Fonte: Print Screen do Programa WinRAR

Para dar início à descompactação dos arquivos, deve-se clicar com o botão direito do mouse na pasta “...” e depois em “Selecionar tudo”, tal como indicado na figura 8 a seguir:

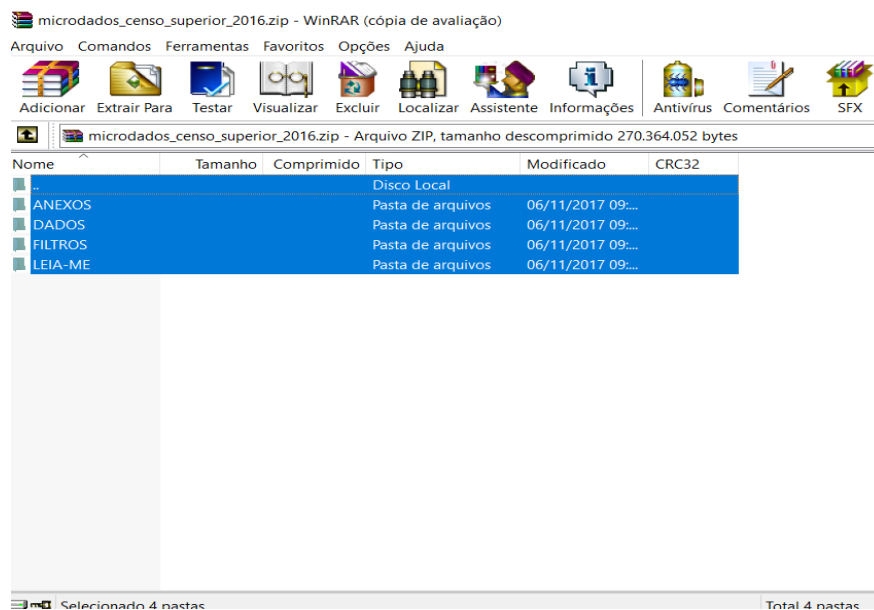
Figura 6 - Início do processo de descompactação dos dados



Fonte: Print Screen do Programa WinRAR

Após a ação, a tela ficará conforme a figura 9:

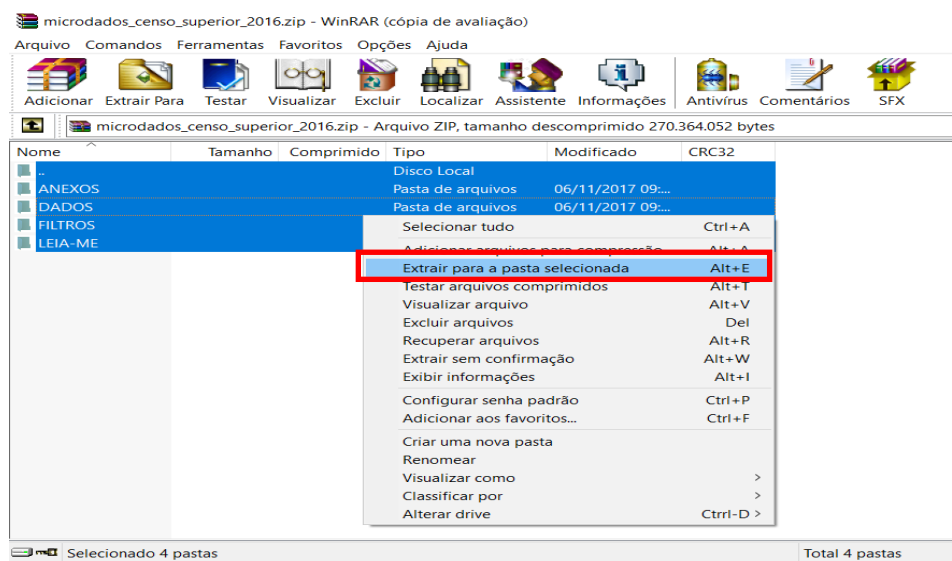
Figura 7 - Seleção dos arquivos para descompactação



Fonte: Print Screen do Programa WinRAR

Neste momento, tem início o procedimento de descompactação propriamente dito. Primeiro, basta dar um clique com o botão direito nos dados seleccionados e depois em “extrair para pasta seleccionada”. A figura 10 exemplifica este processo:

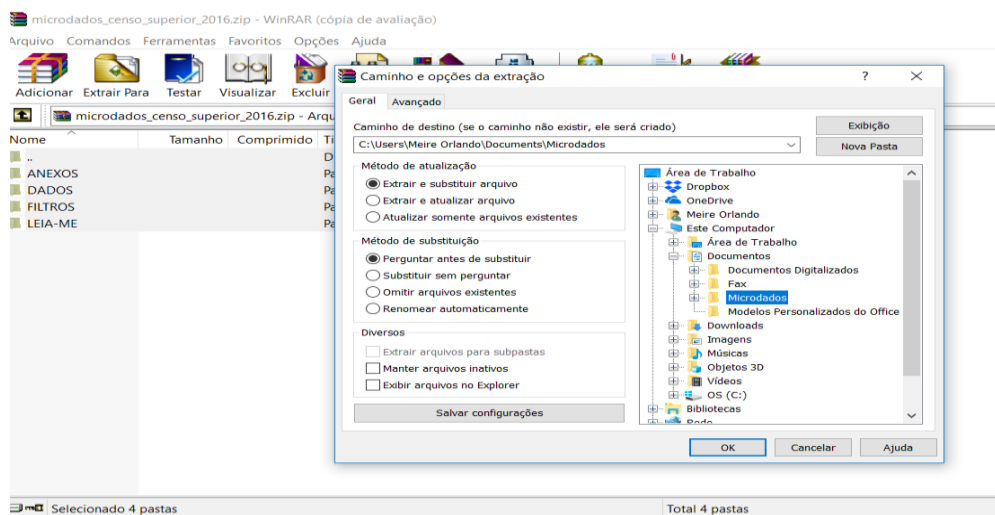
Figura 8 - Processo de extração dos dados



Fonte: Print Screen do Programa WinRAR

Uma janela chamada “Caminho e opções de extração” se abre para que seja escolhido o local no qual os dados serão armazenados. É interessante destinar uma pasta específica para facilitar o encontro dos arquivos posteriormente. Feito isso, basta seleccioná-la e depois clicar em “ok”:

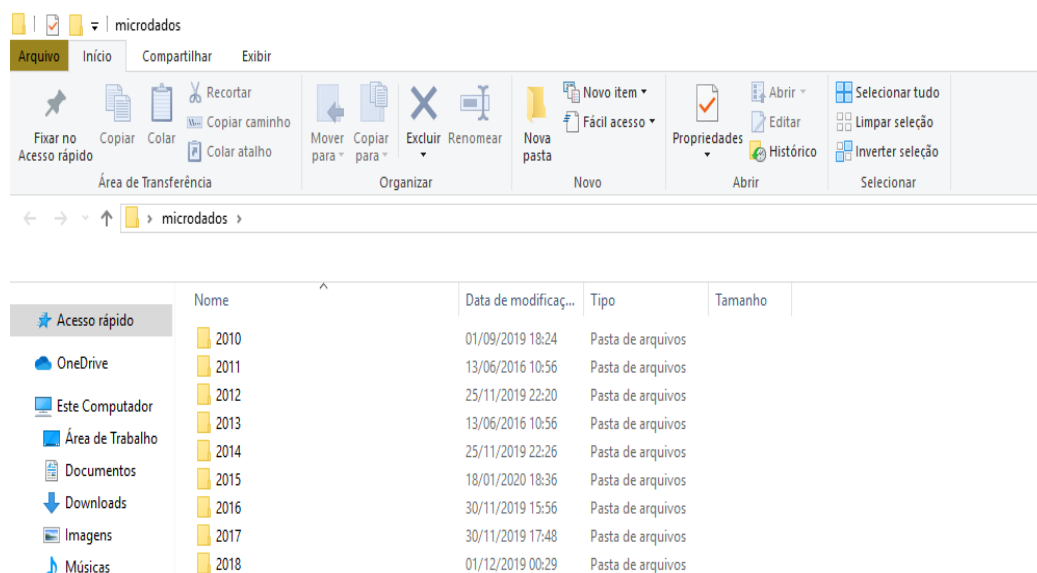
Figura 9 - Armazenamento dos dados



Fonte: Print Screen do Programa WinRAR

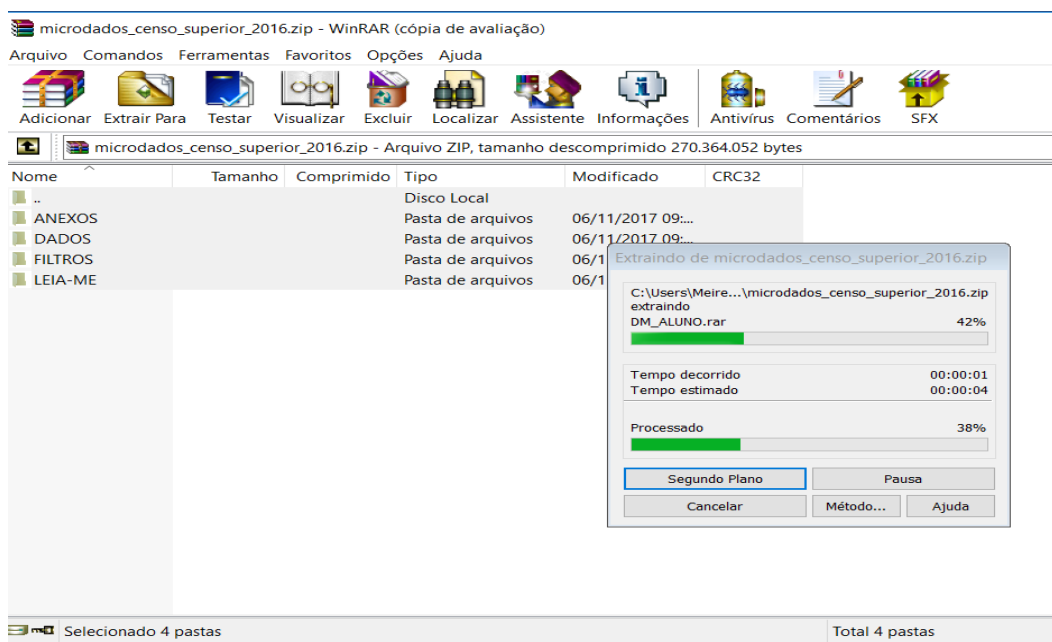
É pertinente destacar a importância da criação de pastas para cada ano que se deseja analisar. Basta fazer este procedimento no disco local do computador:

Figura 10 - Criação de pastas no disco local



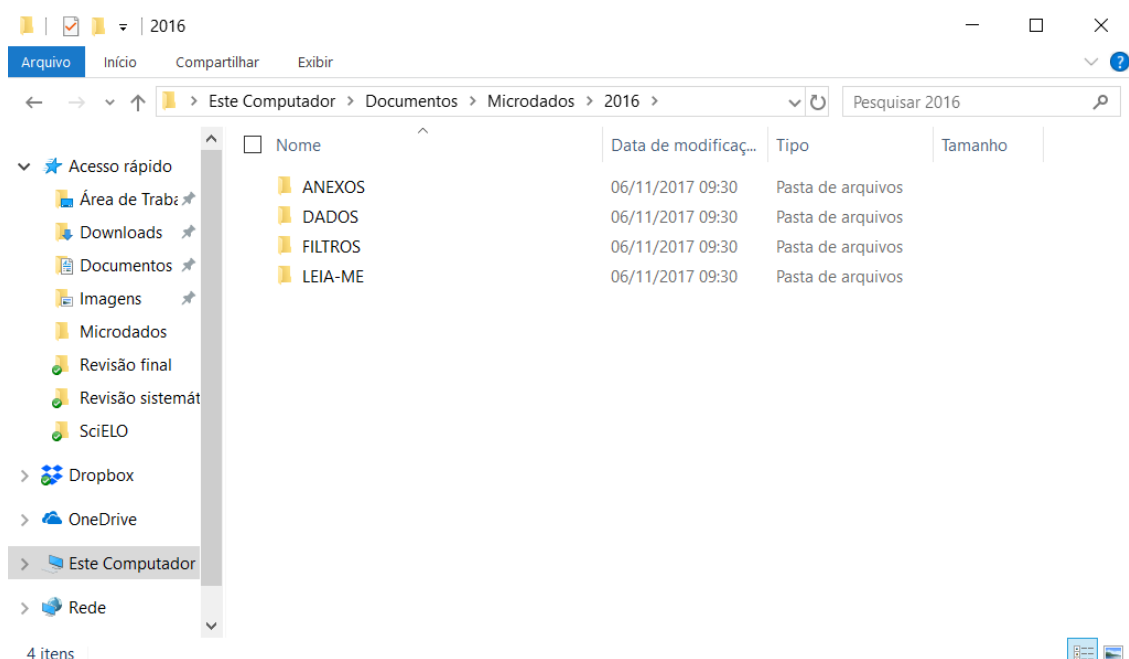
Fonte: Print Screen da pasta Microdados do computador da pesquisadora

Após clicar em “ok”, o processo de descompactação do conteúdo é iniciado. Ele geralmente é bem breve dependendo da velocidade de conexão da *internet*:

Figura 11- Extração dos microdados

Fonte: Print Screen do Programa WinRAR

Na pasta específica para cada ano, os microdados são organizados em: Anexos, Dados, Filtros, Leia-me. A figura 10 apresenta essa distribuição:

Figura 12 - Exemplo dos conteúdos que compõem cada pasta

Fonte: Print Screen da pasta referente aos microdados do ano de 2016 do computador da pesquisadora

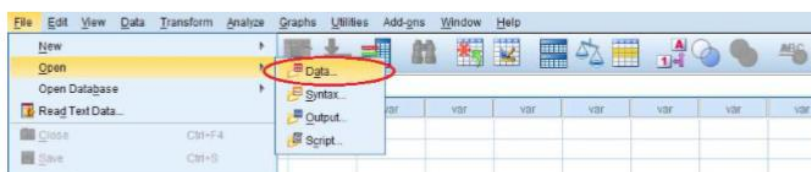
2ª ETAPA

Uma vez realizado o processo de descompactação dos dados, a próxima etapa consiste na rodagem dos mesmos, na qual utilizou-se o software SPSS. O procedimento completo encontra-se detalhado por meio das figuras de 15 a 22.

O primeiro passo consiste na criação de uma planilha, que deve ser criada a partir das seguintes ações conforme indicado na figura 15 a seguir:

Figura 13 - Orientações para abrir os arquivos csv no software SPSS

1) Abrir uma planilha no software SPSS e clicar na aba "File" → "Open" → "Data".

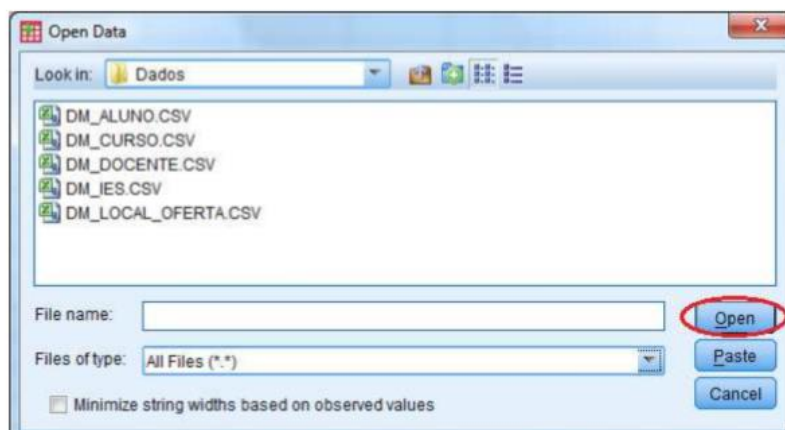


Fonte: Print Screen do software SPSS

Assim feito, o usuário deve fazer as seguintes ações:

Figura 141 - Processo de abertura de arquivos

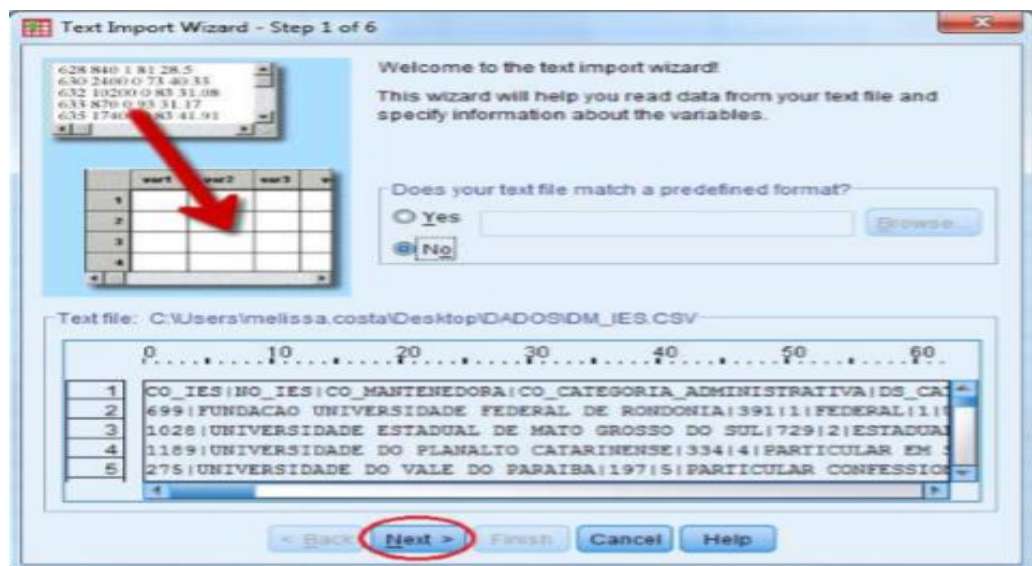
2) Em seguida, selecionar em "Files of type" a opção "All Files (*.*)", para que os arquivos em formato CSV possam ser visualizados. Selecionar o arquivo CSV desejado e clicar em "Open". No exemplo, os arquivos estão na pasta Dados.



Fonte: Print Screen do software *Statistical Package for the Social Science* (SPSS)

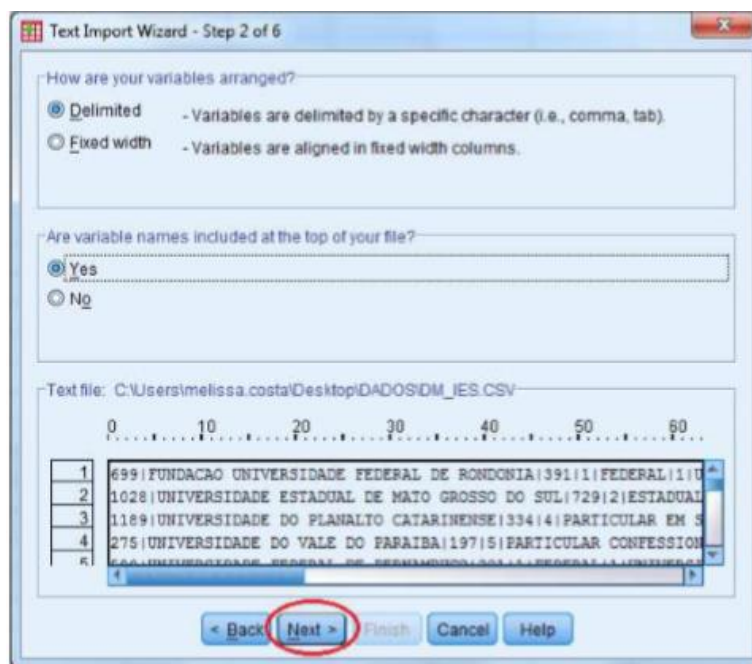
Logo após, deve-se manter a opção já selecionada, no caso o "Não" e, depois, clicar em "Próximo/Next":

Figura 15 - Configuração para leitura dos dados



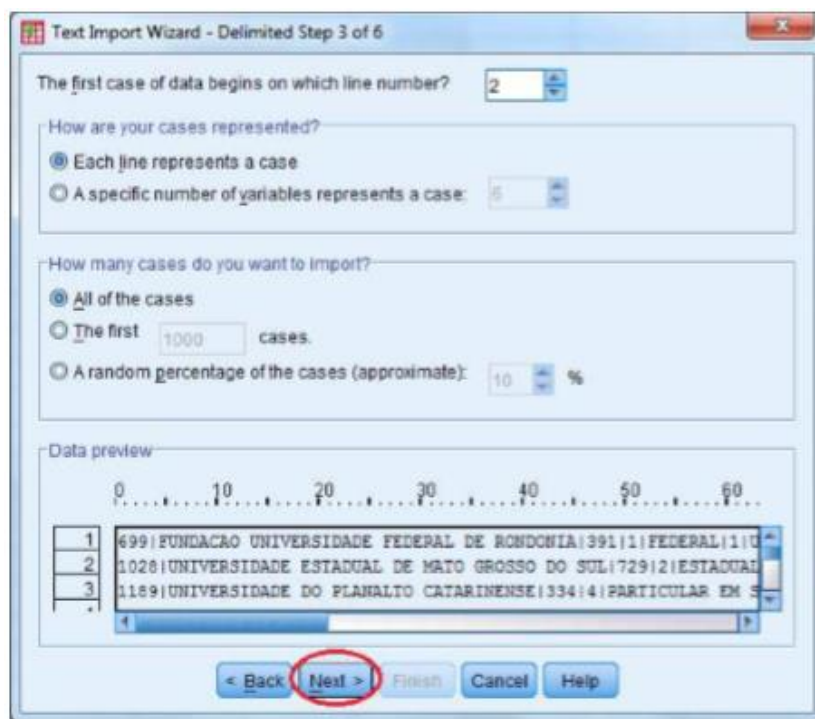
Fonte: Print Screen do software SPSS

No próximo passo, é preciso deixar a opção “Delimitado” e “Sim” selecionadas, conforme já indicado pelo software. Depois, basta clicar em “Próximo/Next” conforme mostra a figura 18:

Figura 16 - Configuração das opções para leitura dos dados

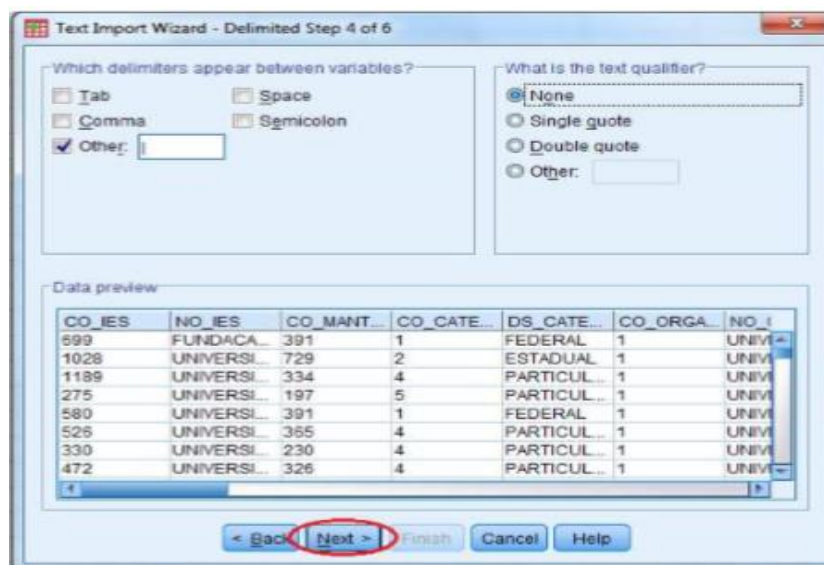
Fonte: Print Screen do software SPSS

Feito isso, é necessário manter as opções “O primeiro caso começa na linha (2)”; “Cada linha representa um caso” e “Todos os casos”, que também já se encontram selecionadas pelo próprio SPSS. Assim, é só Clicar em “Próximo/Next”:

Figura 17 - Configuração das opções para leitura dos dados

Fonte: Print Screen do software SPSS

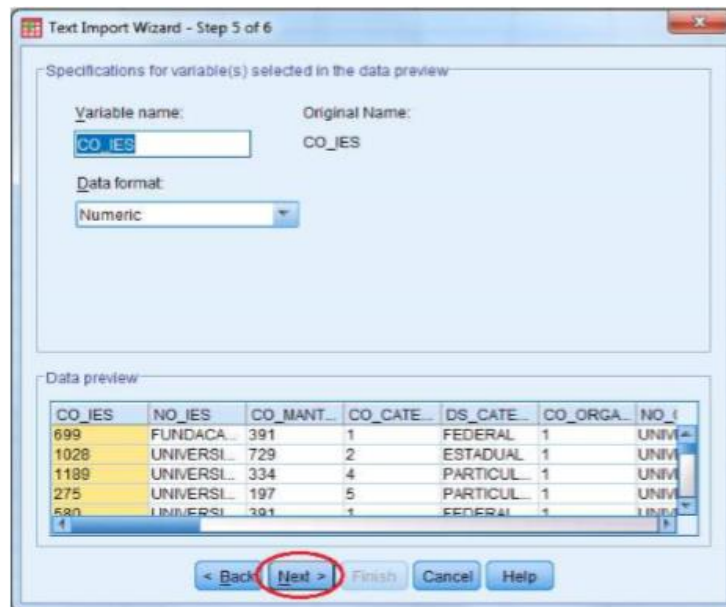
Nesta etapa, no campo “Which delimiters appear between variables” deve-se clicar na caixa de seleção “Outro” para desmarcar as outras caixas selecionadas. Além disso, no campo denominado “What is the text qualifier” é necessário dar um clique na opção “Nenhum” e depois no botão “Próximo (Next)”:

Figura 18 - Configuração dos delimitadores

Fonte: Print Screen do software SPSS

Na janela que aparece, é preciso manter as opções já marcadas pelo software, sendo que a “Data format”, ou seja, formato de dados” deve estar como “Numérico”, conforme representado na figura 21:

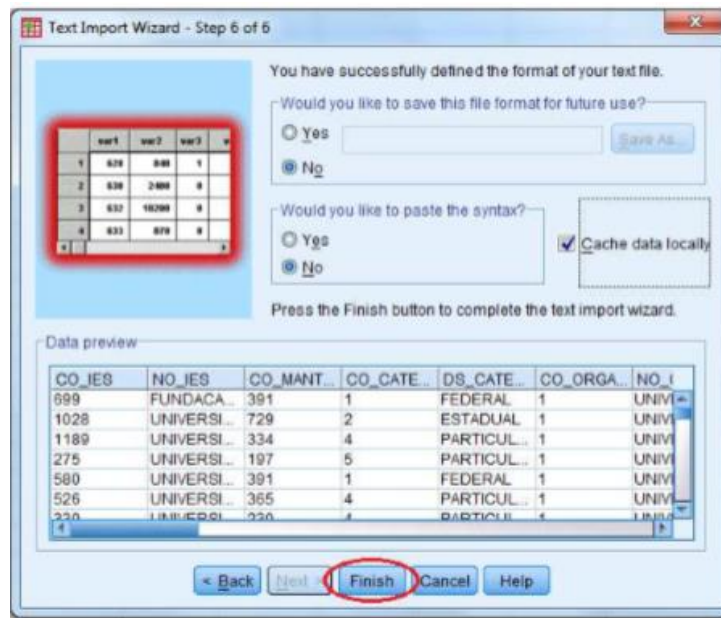
Figura 19 - Configuração do formato dos dados



Fonte: Print Screen do software SPSS

Para finalizar este procedimento, basta manter as opções “Não/No” e “Não/No” selecionadas e clicar em “Concluir”:

Figura 20 - Finalização da importação dos dados



Fonte: Print Screen do SPSS

C) QUADRO 2 - LEGISLAÇÃO RELACIONADA AO ACESSO E À PERMANÊNCIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO (MORGADO, 2017)

Lei/Decreto/Portaria/Emenda/Aviso	Data	Do que se trata
Lei nº 7.853	24 de outubro de 1989	Artigo 2º, inciso I, garante o provimento, por parte do Estado, da evolução da matrícula de pessoas com deficiência na educação superior brasileira inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja 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.
Declaração de Salamanca	1994	Implementação de medidas para a inclusão de jovens e adultos com “necessidades especiais” na educação secundária e superior
Portaria nº 1.793	16 de dezembro de 1994	Necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais;
Aviso Circular nº 277	8 de maio de 1996	Orienta as IES quanto ao processo de acesso e permanência do educando com deficiência e recomenda ajustes operacionais no ato da inscrição e da realização das provas
Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394	20 de dezembro de 1996	Quanto à organização acadêmica das IES
Portaria nº 1679	3 de dezembro de 1999	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiências para instruir os processos de autorização, de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições
Decreto nº 3.298	20 de dezembro de 1999	O acesso, o ingresso e a permanência da pessoa com deficiência em todos os serviços oferecidos à comunidade; as instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo estudante portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência. Aplicam-se, também, ao sistema geral do processo seletivo para ingresso em cursos universitários de instituições de ensino superior.
Portaria nº. 3.284	7 de novembro de 2003	Dispõe sobre a acessibilidade dos estudantes com deficiência na Educação Superior

Continua

Decreto nº 5.296	2 de dezembro de 2004	Possibilitar acesso universal aos espaços públicos e condições de acessibilidade para a garantia de direitos, como a educação
Decreto nº 5.626	22 de dezembro de 2005.	Garante o acesso de pessoas com surdez à comunicação, à informação e à educação em todos os níveis educacionais das instituições federais. Além disso, prevê a presença obrigatória do intérprete de Libras em todas as instituições de ensino do Brasil e, especificamente, nas IES federais, instituindo ainda o ensino da modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua para pessoas surdas, nos primeiros anos de todos os níveis de ensino como disciplina curricular, inclusive para a educação superior
Lei nº 11.096	13 de janeiro de 2005	Institui o Programa Universidade para Todos
Programa Incluir	2005	Acessibilidade na educação superior que visa a criação e reestruturação de núcleos de acessibilidade nas IES federais
Decreto nº 6.571	17 de setembro de 2008	Artigo 2º, inciso IV, descreve como um dos objetivos do atendimento educacional especializado “assegurar condições para continuidade dos estudos nos demais níveis de ensino”
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	7 de janeiro de 2008	Apresenta a transversalidade da Educação Especial no Ensino Superior, ocorrendo ações para promover o acesso, a permanência e a participação dos alunos
Decreto nº 6.949	25 de agosto de 2009	Compromisso entre os Estados participantes de assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, com ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social de acordo com as metas de paridade participativa
Decreto nº 7611	17 de novembro de 2011	5º Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência
Decreto nº 7.612	17 de novembro de 2011	Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limites qual traz como primeira diretriz a garantia de um sistema educacional inclusivo
Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146	6 de julho de 2015	Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas: i) atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços; ii)

		<p>disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação; iii) disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência; iv) disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência; v) dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade; vi) adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa; vii) tradução completa do edital e de suas retificações em libras</p>
Lei nº 13.409	28 de dezembro de 2016	Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino
Portaria nº 9	5 de maio de 2017	Implementação das reservas de vagas por parte das instituições federais de ensino vinculadas ao Ministério da Educação que ofertam vagas de educação superior e pelas instituições federais de ensino que ofertam vagas em cursos técnicos de nível médio.

D) QUADRO 3 - INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE OS ESTUDOS

Ano	Autor(es)	Objetivos	Método	Resultados
2014	Silvia M. F. Meletti	Analisar a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais por meio dos dados oficiais do poder público sobre o acesso e permanência desta população na Educação Básica.	Microdados do Censo da Educação Básica brasileira e do Paraná no ano de 2012.	As análises apontam que: formas de atendimento segregado ainda estão marcadamente presentes no Paraná; a concentração de matrículas ocorre nas primeiras séries do ensino fundamental, com ampla defasagem idade/série e o baixo número de matrículas no atendimento educacional especializado.
2015	Tereza C. M. A. Veloso; Carina E. Maciel	Analisar os significados que se têm atribuído ao acesso e aos indicadores para compreensão dos avanços e retrocessos das políticas da educação superior de 2000 a 2012.	Pesquisa bibliográfica e documental, e informações estatísticas.	Avanços: políticas proporcionaram o acesso de diversos grupos sociais na educação superior; retrocessos: predominância do ensino privado e, no setor público, poucas ações de permanência estudantil.
2015	Taísa G. G. L. Gonçalves; Silvia M. F. Meletti; Natália G. Santos	Analisar o nível instrucional das pessoas com deficiência.	Utilizando os dados do censo demográfico de 2010 do IBGE.	Alto percentual de pessoas sem instrução ou com o ensino fundamental incompleto. Ao tratar das pessoas com deficiência com 10 anos ou mais, os dados mostraram que, em média, são analfabetas, com maior concentração em estudantes com deficiência intelectual.
2015	Diléia Ap. Martins; Lúcia P. Leite; Cristina B. F. Lacerda	Analisar as políticas relativas às matrículas da Educação Especial no ensino superior brasileiro com base em indicadores educacionais.	Utilizando como fonte de dados resumos técnicos e planilhas do Censo da Educação Superior no período de 2000 a 2011 e documentos do Programa Incluir no período de 2005 a 2011.	Evolução do número de matrículas de estudantes com deficiência em cursos de graduação, sobretudo em instituições públicas após a criação do Programa Incluir.
2016	Andressa S. Rebelo	Compreender os aspectos operacionais que permeiam a implementação de ações relacionadas ao movimento de inclusão, no período de 2003 a 2010.	Revisão da literatura, consulta a documentos e análise de indicadores educacionais.	Possibilidade de apenas o indicador de matrícula de alunos incluídos ser tomado como demonstrativo dos avanços da política de inclusão, sem que sejam considerados outros indicadores que permitam averiguar os processos referentes à permanência e terminalidade de seus estudos, bem como informações sobre as condições materiais e objetivas em que vem ocorrendo a sua escolarização.

2018	Andressa S. Rebelo Mônica C. M. Kassar	Analisar a utilização de indicadores educacionais referentes às matrículas de alunos da Educação Especial no Brasil entre 1974 e 2014.	Os dados são estudados sob uma perspectiva crítica, em interlocução com a literatura da área.	Indicadores necessitam ser articulados a uma leitura que considere os impactos das ações dos governos, além de ter como interlocução dados e pesquisas que propiciem diferentes leituras.
2019	Luiz R. M. da Rocha	Analisar e mapear os estudantes PAEE na Educação superior brasileira, tomando como fonte de dados o ano 2015 e, de forma mais específica, apresentar um panorama da Educação Superior a partir dos microdados do Censo da Educação Superior	Pesquisa de natureza quantitativa, descritiva e exploratória com interpretação à luz do contexto histórico e social.	Os estudantes PAEE estão em desvantagens com relação às demais pessoas, pois a conclusão de curso ainda é um desafio a ser superado e o acesso tem se restringido a uma pequena parcela. Faz-se necessária a construção de um instrumento de coleta de dados em nível nacional, para que, no momento da matrícula do estudante na IES, todas as informações relacionadas à sua condição sejam devidamente contempladas e os dados apresentados no Censo expressem, de fato, um panorama fidedigno para a construção de políticas públicas.

Fonte: elaborado pela autora

