

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

MILLENA SCHMIDT

**MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM DUAS
UNIVERSIDADES FEDERAIS COM FORMAÇÃO INICIAL NA ÁREA
DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

SÃO CARLOS – SP
2022

MILLENA SCHMIDT

MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM DUAS
UNIVERSIDADES FEDERAIS COM FORMAÇÃO INICIAL NA ÁREA DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentada como item obrigatório para
obtenção do título de licenciatura no curso
de Licenciatura em Educação Especial da
Universidade Federal de São Carlos.

Orientadora: Profa. Dra. Rosimeire Maria
Orlando

Coorientador: Prof. Me. Josivan João
Monteiro Raiol

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais que estiveram sempre ao meu lado, apoiando e dando força nos momentos mais difíceis. Sem vocês eu não seria quem sou hoje.

Amo vocês eternamente. Obrigada!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus pelo dom da vida e por ter me concedido saúde e força perante todas as adversidades encontradas durante essa longa trajetória.

À minha orientadora, Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando, por ter acreditado em mim, mesmo nos momentos em que eu mesmo duvidava. Por toda sua paciência e dedicação. Obrigada por compartilhar seus conhecimentos.

Ao meu coorientador, Prof. Me. Josivan João Monteiro Raiol, por ter aceitado essa parceria, também pela paciência ao longo de todo processo, sempre estando a disposição quando eu precisava.

Em especial a minha mãe, Meri Aparecida Vargas Schmidt, e ao meu pai, Cláudio Schmidt, que sempre valorizaram minha educação, apoiando em todos os momentos. Obrigada por se orgulharem e acreditarem em mim. Eternamente grata por ter vocês na minha vida.

Às minhas amigas de curso que vivenciaram toda essa trajetória comigo, sempre estando ao meu lado e dando apoio.

À Josana Carla Gomes da Silva e Vanessa Cristina Paulino, que gentilmente aceitaram participar da banca.

Enfim, agradeço a todos que fizeram parte da minha história!

RESUMO

Diversas barreiras são encontradas quando falamos da educação de pessoas com deficiência, principalmente no que se refere a educação superior. As Instituições de Educação Superior (IES) possuem um caráter voltado para eficiência e produção, dificultando o acesso e, principalmente, a permanência e sucesso desse público. Em virtude das dificuldades, torna-se relevante a atuação de profissionais preparados para mediar a educação e interações desses educandos e, nesse quesito, duas universidades ganham notoriedade: a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), ambas pioneiras na formação de profissionais na área da Educação Especial. Visto isso, torna-se relevante ter acesso a dados sobre as matrículas de pessoas com deficiência nas referidas universidades. Assim, o presente trabalho tem por objetivo geral analisar o ingresso de pessoas com deficiência na Universidade Federal de Santa Maria e na Universidade Federal de São Carlos, a partir dos dados de 2019 do Censo da Educação Superior, ano delimitado visto que era o único dado disponível no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no momento da coleta. Buscou-se também traçar um perfil desses educandos de acordo com a raça, sexo e forma de ingresso. Trata-se de um estudo qualitativo, de caráter exploratório e documental. Como resultados, visualizou-se o baixo número de pessoas com deficiência em ambas as universidades, como também, a desigualdade existente nas matrículas desse público em relação a raça e sexo. Obteve-se como perfil mais recorrente, na primeira universidade, pessoas com deficiência física e, na segunda, pessoas com deficiência auditiva, em ambos os casos brancos, do sexo masculino e ingressantes por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Concluiu-se que o fato das referidas universidades serem referência na formação de profissionais na área da educação especial, não há influência no número de matrícula de pessoas com deficiência em ambas.

Palavras-chave: Instituições de Educação Superior; Censo da Educação Superior; Inclusão; Educação Especial; Pessoa com Deficiência; Universidade Federal de Santa Maria; Universidade Federal de São Carlos.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Panorama Legal (1990 a 1999).

Figura 2 – Panorama Legal (2000 a 2008).

Figura 3 – Panorama Legal (2009 a 2017).

Figura 4 – Variáveis Aplicadas.

Quadro 1 – Textos Seleccionados: título e autor, ano e base de dados.

Quadro 2 – Tema dos Artigos e Tese: texto e temas abordados.

Quadro 3 – Procedimentos Metodológicos: texto e método: abordagem, objetivo e procedimentos.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Levantamento no periódico SciELO.

Tabela 2 – Levantamento no Portal de Periódicos CAPES.

Tabela 3 – Publicações por Revista: revistas, região e quantidade.

Tabela 4 – IES Pesquisadas: região, categoria administrativa e quantidade.

Tabela 5 – Participantes das Pesquisas: texto, sujeitos e quantidade.

Tabela 6 – Matrículas ativas do público geral e de pessoas com deficiência em todo Brasil e na Universidade Federal de Santa Maria no ano de 2019.

Tabela 7 – Matrículas ativas do público geral e de pessoas com deficiência em todo Brasil e na Universidade Federal de São Carlos no ano de 2019.

Tabela 8 – Matrículas ativas de pessoas com deficiência na Universidade Federal de Santa Maria por condição de deficiência em 2019.

Tabela 9 – Matrículas ativas de pessoas com deficiência na Universidade Federal de São Carlos por condição de deficiência em 2019.

Tabela 10 – Matrículas ativas de pessoas com deficiência por condição de deficiência e por raça na Universidade Federal de Santa Maria em 2019.

Tabela 11 – Matrículas ativas de pessoas com deficiência por condição de deficiência e por raça na Universidade Federal de São Carlos em 2019.

Tabela 12 – Matrículas ativas de pessoas com deficiência por condição de deficiência e por sexo na Universidade Federal de Santa Maria em 2019.

Tabela 13 – Matrículas ativas de pessoas com deficiência por condição de deficiência e por sexo na Universidade Federal de São Carlos em 2019.

Tabela 14 – Matrículas ativas de pessoas com deficiência por condição de deficiência e forma de ingresso na Universidade Federal de Santa Maria em 2019.

Tabela 15 – Matrículas ativas de pessoas com deficiência por condição de deficiência e forma de ingresso na Universidade Federal de São Carlos em 2019.

LISTA DE SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas
BRASED – Thesaurus Brasileiro da Educação
CAFe – Comunidade Acadêmica Federada
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DA – Deficiência Auditiva
DF – Deficiência Física
DI – Deficiência Intelectual
DV – Deficiência Visual
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBM SPSS Statistics – *Statistical Package for the Social Sciences*
IES – Instituição de Educação Superior
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira
LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
PcD – Pessoa com Deficiência
PEC-G – Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNEE – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGEEs – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
PROUNI – Programa Universidade para Todos
SciELO – *Scientific Electronic Library Online*
SISU – Sistema de Seleção Unificada
UFES – Universidade Federal de Santa Maria
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 10 |
| 2 | EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: ATOS LEGAIS, DOCUMENTOS E EVENTOS A PARTIR DA DÉCADA DE 1990..... | 17 |
| | 2.1 Panorama legal de 1990 a 1999..... | 17 |
| | 2.2 Panorama legal de 2000 a 2008..... | 21 |
| | 2.3 Panorama legal de 2009 a 2018..... | 25 |
| 3 | REVISÃO DE LITERATURA..... | 31 |
| | 3.1 Publicações por revistas e suas regiões..... | 37 |
| | 3.2 Temas abordados pelos artigos e tese..... | 39 |
| | 3.3 Procedimentos metodológicos adotados..... | 42 |
| | 3.4 Instituições de educação superior pesquisadas..... | 44 |
| | 3.5 Participantes das pesquisas..... | 46 |
| 4 | MATERIAIS E MÉTODOS..... | 50 |
| | 4.1 Procedimentos de coleta dos dados..... | 51 |
| | 4.2 Procedimentos de análise dos dados..... | 53 |
| 5 | RESULTADOS E DISCUSSÕES..... | 56 |
| | 5.1 Matrículas do público geral e de pessoas com deficiência na Universidade Federal de Santa Maria e na Universidade Federal de São Carlos..... | 56 |
| | 5.2 Matrículas por condição de deficiência na Universidade Federal de Santa Maria e na Universidade Federal de São Carlos..... | 60 |
| | 5.3 Matrículas por condição de deficiência e raça na Universidade Federal de Santa Maria e na Universidade Federal de São Carlos..... | 65 |
| | 5.4 Matrículas por condição de deficiência e sexo na Universidade Federal de Santa Maria e na Universidade Federal de São Carlos..... | 68 |
| | 5.5 Matrículas por condição de deficiência e forma de ingresso na Universidade Federal de Santa Maria e na Universidade Federal de São Carlos..... | 71 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 77 |
| 7 | REFERÊNCIAS..... | 80 |

1 INTRODUÇÃO

No decorrer da história, a visibilidade e a participação da pessoa com deficiência (PcD) em nossa sociedade esteve a todo momento atrelada a lutas, estigmas, resistências, mudanças e avanços. O conceito de deficiência e a visão da sociedade perante esse público foram influenciados diretamente pelas transformações ocorridas. Diversos autores (ARANHA, 1995, 2005; BRASIL, 1993; FERNANDES, SCHLESENER, MOSQUERA, 2011; MAZZOTTA, SOUZA, 2000; MIRANDA, 2003, 2008; RODRIGUES, LIMA, 2017) trazem aspectos importantes para compreendermos melhor essa trajetória.

O presente Trabalho de Conclusão de Curso não aprofundará esse percurso, por não ser o foco, entretanto, esses fatos são considerados, pois se encontram intrínsecos quando falamos sobre a pessoa com deficiência, sobretudo no campo educacional.

Para tal discussão se faz necessário definir “Pessoa com Deficiência”, que, de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (BRASIL, 2015), se configura como:

[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, p. 1, Art. 2).

Do ponto de vista do percurso histórico da pessoa com deficiência as concepções e práticas de exclusão, segregação e integração estiveram presentes. Todavia, com as lutas e embates constantes deste grupo por seus direitos e a não aceitação das condições em que viviam, tais concepções têm se tornado obsoletas e a adoção de uma nova perspectiva de sociedade se tornou imprescindível. Com base nisso, um novo movimento ganhou destaque nas últimas décadas, principalmente no que tange a educação, esse denominado de inclusão. Duarte et. al. (2013, p. 291) elucida que o movimento da inclusão

[...] é consequência da visão social de um mundo democrático, onde se anseia respeitar direitos e deveres de todos, independente das diferenças

de cada um. A limitação de uma pessoa não pode diminuir seus direitos. As pessoas com deficiência são cidadãos e fazem parte da sociedade e esta deve se preparar para lidar com a diversidade humana.

O conceito de inclusão tem como pressuposto o direito à igualdade de acesso aos espaços comuns da sociedade, contextualizando-se na execução de intervenções, em diferentes instâncias que abrangem a vida desse sujeito, promovendo ajustes nos meios físicos, humanos, legais, entre outros setores. A inclusão da pessoa com deficiência é um processo bidirecional, que envolve ações junto a esse público e ações junto à sociedade de uma forma geral (ARANHA, 2005).

Um dos espaços que a inclusão deve se fazer presente diz respeito ao âmbito educacional. Quando falamos em educação inclusiva, utopicamente nos referimos a uma educação para todos, uma educação que valorize e respeite as diferenças, com profissionais preparados para lidar com as limitações e potencialidades de cada pessoa e com políticas públicas que busquem essa melhora na qualidade social, educacional e cultural de cada cidadão. A inclusão escolar não consiste apenas em inserir o aluno na unidade escolar, mas em uma mudança nos investimentos políticos, de pensamentos, posturas e ações. O foco principal dessa perspectiva é o rompimento da estrutura excludente das escolas, transformando os espaços educacionais para que haja o atendimento de educandos com diferentes condições e necessidades (SANTOS; MARTÍNEZ, 2016). Miranda (2008, p. 40) reconhece que

[...] trabalhar com classes heterogêneas que acolhem todas as diferenças traz inúmeros benefícios ao desenvolvimento das crianças deficientes e também as não deficientes, na medida em que estas têm a oportunidade de vivenciar a importância do valor da troca e da cooperação nas interações humanas. Portanto, para que as diferenças sejam respeitadas e se aprenda a viver na diversidade, é necessária uma nova concepção de escola, de aluno, de ensinar e de aprender.

Destaca-se que, no Brasil, de acordo com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996b), conhecida com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a composição escolar é dividida em dois níveis: a) educação básica, composta pela educação infantil, fundamental e médio; e a b) educação superior. Atentando-se a isso, além da inclusão escolar estar presente nas escolas

de nível básico, gratuito e obrigatório, esse movimento também deve perpassar pelas instituições de educação superior.

Embora a primeira Instituição de Educação Superior (IES) date do ano de 1088 (SIMÕES, 2013), no Brasil, o percurso até a fundação da primeira IES nacional foi longa, pois, mesmo com a expansão das instituições no século XVI, Portugal desincentivou a implementação dessas, como também, proibiu a criação, ofertando em seu lugar bolsas para que filhos de colonos estudassem na Universidade de Coimbra (CUNHA, 2000).

De acordo com Cunha (2000), apenas no século XIX, com a vinda da família real portuguesa para o Brasil em busca de refúgio, criaram-se cátedras isoladas de educação superior na Bahia e no Rio de Janeiro para formação profissional na área da Medicina e, mais tarde, também no Rio de Janeiro uma unidade para a formação de Engenheiros. Em 1827 estabeleceu-se em Olinda e em São Paulo os Cursos Jurídicos, formando assim a tríade de cursos que dominaram durante anos a educação superior no Brasil: Medicina, Engenharia e Direito (CUNHA, 2000).

Entretanto, a primeira universidade criada, explicitamente com esse nome, foi a Universidade de Manaus, em 1909, essa sendo resultado de iniciativas de grupos privados, tendo seu encerramento em 1926. Já a primeira universidade brasileira criada que perdura até os dias atuais é a Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1920, que reuniu as faculdades de Medicina, Engenharia e Direito (CUNHA, 2000)

Embora a educação superior no Brasil ter início no século XIX, conforme Selau e Damiani (2014), um dos primeiros registros de uma pessoa com deficiência na educação superior data da década de 1950, um estudante com deficiência visual que ingressou no curso de Direito em uma IES privada no sul do país. Diversas barreiras foram enfrentadas por ele ao longo de sua escolarização e formação, já se iniciando antes do ingresso, ao lhe ser negado de princípio a realização do vestibular (SELAU; DAMIANI, 2014).

Como apontado por Mesquita e Baptista (2019), as IES brasileiras, em vez de formarem visando a emancipação e humanização do homem, estas acabam muitas vezes desconsiderando a diversidade humana e nivelando os alunos, no qual todos devem se adequar e buscar certo nível na produção de conhecimento. Essa cultura orientada para a produção, eficácia e qualificação para o mercado de trabalho, limita

o acesso e permanência de pessoas com deficiência pelas condutas autoritárias que apresentam.

Diversas barreiras existem ao falarmos desse nível de ensino, iniciando desde os processos seletivos, já que muitos desses desconsideram as especificidades de cada estudante. Também se fazem presentes barreiras atitudinais, tanto dos professores quanto dos colegas, a escassez de recursos, dificuldades de deslocamento e até mesmo a baixa autoestima (MENEZES, 2018).

Além disso, questões relacionadas a raça se fazem presente. A discriminação racial se reflete no público em geral desde da educação básica ao se analisar o acesso, permanência e desempenho escolar desta população em sala de aula (COSTA; *et. al.*, 2006). De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2018) referente ao ano de 2018, a taxa de analfabetismo entre a população preta ou parda representava 9,1%, enquanto da população branca representava 3,9%. Já na educação superior, os indicados também apontaram desigualdade ao se analisar que, no mesmo ano, 78,8% de pessoas brancas entre 18 a 24 de idade cursavam a educação superior, enquanto a população preta ou parda totalizava apenas 55,6% (IBGE, 2018).

Outra desigualdade que igualmente se faz presente é em relação ao sexo. Mesmo não havendo uma grande discrepância em relação aos dados educacionais entre homem e mulher (IBGE, 2021a), o sexismo se faz presente desde a educação básica ao analisarmos as práticas educativas no cotidiano escolar, no qual muitas vezes, diferencia e delimita meninos e meninas, como na diferenciação dos brinquedos e, também, do que é esperado da conduta de cada um (COSTA; *et. al.*, 2006).

A formação dos profissionais atuantes em sala de aula se constitui de outra barreira encontrada. O professor encontra-se, dentro deste contexto, em uma sala de aula heterogênea, entretanto, em muitos casos a formação inicial desses não é suficiente aos desafios encontrados (MESQUITA, BAPTISTA, 2019; SIQUEIRA, SANTANA, 2010).

É no contexto da educação superior supracitado que a pessoa com deficiência busca o ingresso. Entre 2009 e 2018 houve um aumento de aproximadamente 257% de matrículas de pessoas com deficiência nas universidades, passando-se de 23.135 para 59.496. Entretanto, se considerarmos o número total de matrículas do público geral e compará-las com o dado anterior, a

porcentagem de matrículas de pessoas com deficiência na universidade variou entre 0,33% e 0,49% dentro os anos citados (CABRAL; ORLANDO; MELETTI, 2020).

Mesmo chegando de forma tímida a educação superior, cada vez mais a pessoa com deficiência passa a ter vez e voz, demandando-se novas posturas dos agentes envolvidos, quanto da própria pessoa com deficiência (GUERREIRO; ALMEIDA; FILHO, 2014).

Mudanças são necessárias, não só nos aspectos arquitetônicos, como também no ensino-aprendizagem deste ambiente, pensando na transformação de atitudes, concepções, conteúdo e da própria formação do homem como ser pensante e reflexivo. De acordo com Menezes (2018), devemos deixar de ver esse público como “especiais”, não detentoras de direitos e deveres, como incapazes porque precisam de mais tempo para realizar alguma atividade, por não se expressarem oralmente ou não terem uma letra legível.

Vale ressaltar que os desafios identificados não são apenas responsabilidades das IES, já que a inclusão social e educacional envolve um compromisso da sociedade como um todo, sendo assim necessárias políticas públicas que não só garantam os direitos, incentivem e apoiem financeiramente para que mudanças ocorram, mas também deem diretrizes e caminhos para que essa idealização se concretize.

Dentre as ações que precisam se concretizar para falarmos em direito à formação acadêmica de pessoas com deficiência no nível superior está a ação de profissionais preparados para lidar com esse público e, nesse quesito, duas IES ganham destaques na formação de profissionais na área: a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), universidades federais do Brasil de referência que ofertam curso de Licenciatura em Educação Especial e, no caso da UFSCar, também o Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

Antes de avançarmos na caracterização das universidades mencionadas, cabe destacar que a LDBEN (BRASIL, 1996b), em seu Capítulo IV, classifica a educação especial como uma

[...] modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996b, p.24, Art. 58),

estendendo a oferta dessa modalidade não apenas na educação básica, mas ao longo de toda vida, compreendendo assim a educação superior.

Retomando, a Universidade Federal de Santa Maria foi fundada em 1960 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2017) e a partir de 1962 iniciou a formação de profissionais na área através de cursos de extensão. Apenas em 1977 a IES passou a ofertar um Curso de Licenciatura Curta, intitulado de “Curso de Formação de Professores para a Educação Especial – Habilitação em Deficientes Mentais”, passando esse, em 1979, a ser ofertado como Licenciatura Plena. Em 1982 o curso passou por uma reestruturação, unindo duas habilitações, formando assim o “Curso de Educação Especial – Licenciatura Plena, com habilitação em deficientes mentais e deficientes da audiocomunicação”. Em 2004 o curso foi novamente reestruturado, deixando de ofertar ambas habilitações e instaurando o “Curso de Licenciatura Plena em Educação Especial”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2020a).

Já a Universidade Federal de São Carlos foi fundada em 1968 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2018) e deu início à formação de profissionais na área da educação especial em 1977, também por meio de cursos de extensão. Em 1978 a IES estabeleceu o Programa de Mestrado em Educação Especial, tendo como área de concentração a “deficiência mental”. Em 1990 o Programa mudou a área de concentração para “Educação do Indivíduo Especial”, tal como o nome, passando a se intitular de Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs). Anos mais tarde, em 1997, ocorreu uma reforma no Programa, sendo implantando também o nível de Doutorado e, apenas em 2009, conforme demandas, a Universidade criou o Curso de Licenciatura em Educação Especial (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2012).

Assim, ambas universidades são referências na formação de profissionais em nível superior na área da Educação Especial, nesta direção, se colocam como polos de expertise no assunto, daí a importância neste estudo de caracterizar e conhecer o contexto mais amplo destas duas universidades de referência na área.

Levando em consideração que a temática do ingresso de pessoas com deficiência na educação superior brasileira ainda é recente, justifica-se essa pesquisa na necessidade de se ter dados em relação ao acesso desse público, mais

especificamente em relação às IES supramencionadas, já que essas constituem referências na formação de profissionais com foco na educação especial.

Tendo sua justificativa nesse sentido e partindo do ponto comum de que ambas oferecem cursos de graduação e de referência da Educação Especial, é objetivo geral do presente trabalho:

Verificar e analisar o panorama de ingresso das pessoas com deficiência, a partir dos dados de matrículas dos educandos com deficiência nos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Maria e da Universidade Federal de São Carlos, mediante dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (INEP) do ano de 2019.

Como objetivos específicos temos:

- 1) Investigar a incidência de estudantes com deficiência na educação superior brasileira;
- 2) Identificar o ingresso de estudantes com deficiência em ambas IES;
- 3) Traçar o perfil dos alunos com deficiência em ambas universidades, de acordo com sexo, raça e forma de ingresso;
- 4) Analisar o fluxo de ingresso de pessoas com deficiência em ambas universidades.

Antes dos resultados da pesquisa serem expostos e a discussão realizada, dois tópicos serão apresentados para contextualização do trabalho: a) panorama dos atos legais, a partir da década de 1990, que contribuíram/contribuem para a educação de educandos com deficiência, sobretudo na educação superior; b) revisão de literatura para verificar como estão sendo realizadas as pesquisas com o tema “pessoas com deficiência na educação superior”.

2 EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: ATOS LEGAIS, DOCUMENTOS E EVENTOS A PARTIR DA DÉCADA DE 1990.

Ao analisarmos as estratégias que podem ser adotadas para ampliar o acesso e permanência de educandos com deficiência na educação superior brasileira, é importante termos conhecimento que muitas dessas ações possuem amparo legal, mediante políticas públicas, com a finalidade de garanti-las, assegurá-las, concretizá-las, sustentá-las e fiscalizá-las.

De acordo Maciel e Anache (2017), quando pesquisamos as políticas públicas de inclusão nesse nível educacional, podemos compreender as ações e questionar se o acesso à educação está realmente sendo respeitado, pois esse constitui de um direito humano.

Tendo por base a importância da política pública na área da educação e no nível da educação superior e, também, de se conhecer as leis, será apresentado aqui um panorama cronológico de alguns dos principais atos legais, marcos, eventos e documentos, da década de 1990 a 2018¹, que compreendem e favorecem a inclusão educacional desse público no Brasil, em especial na educação superior, utilizando-se como fonte os documentos apontados por Rocha e Carmo (2015) e Brasil (2018b).

Esse panorama dá-se início na década de 1990, pois compreende o período posterior a publicação da Constituição Federal brasileira vigente e, dá-se fim em 2018, pois os dados do presente trabalho de conclusão de curso abrange o ano ulterior.

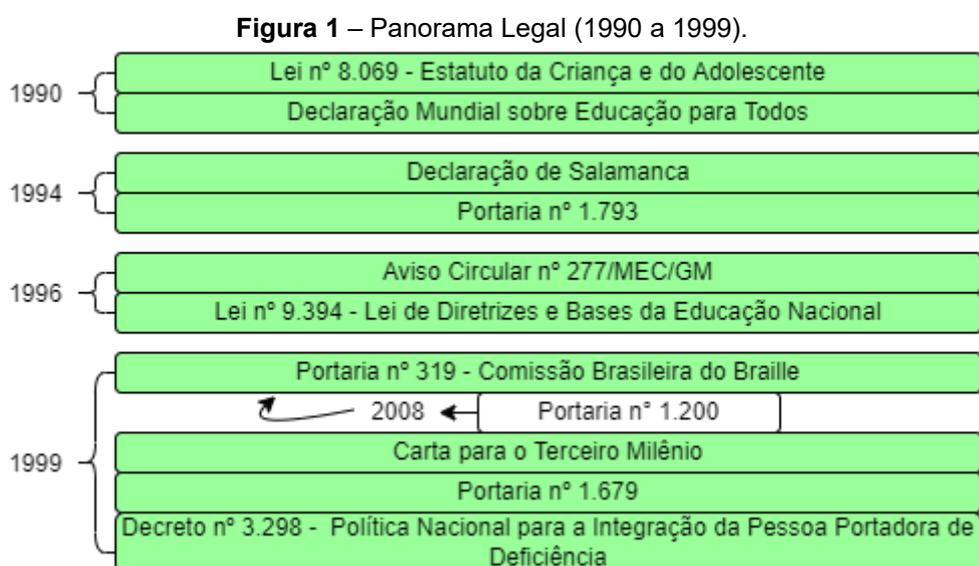
Para melhor visualização será apresentado um tópico contendo o panorama legal de 1990 a 1999, outro tópico contendo o panorama legal de 2000 a 2008 e outro de 2009 a 2018.

2.1 PANORAMA LEGAL DE 1990 A 1999

1 Vale destacar que muitas das referências citadas ao decorrer deste trabalho utilizam o termo “portadores de deficiência” ou “pessoa portadora de necessidades especiais”, entretanto, aqui esses termos serão substituídos por “pessoas com deficiência”, expressão atualmente utilizado pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009). Entretanto, as expressões originais, como nomes e citações diretas, serão mantidas ao se referir a nome de eventos, leis e decretos.

Neste tópico serão apontadas as principais leis, documentos e eventos da década de 1990, que tratam sobre a educação da pessoa com deficiência, principalmente quanto a educação superior, sendo apresentado desde o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 até a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência de 1999, compreendendo ao longo desse período 10 atos.

Na Figura 1 apresenta em tópicos os principais atos legais da década de 1990.



Fonte: Elaboração própria com base em Rocha e Carmo (2015) e Brasil (2018b).

No início da década de 1990 temos como uma das primeiras ações a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), conhecida como o Estatuto da Criança e do Adolescente, lei que delibera sobre a proteção à criança e ao adolescente. Essa Lei reitera, em seu Artigo 54, o dever do Estado com a educação das pessoas com deficiência.

Na mesma década, em um panorama internacional, dois documentos foram importantes para abarcar e fundamentar a perspectiva inclusiva da educação e impactaram o sistema educacional de muitos países, inclusive do Brasil, sendo esses: a) a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990); e a b) Declaração de Salamanca (1994).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos foi elaborada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, organizada pela Organização das Nações Unidas para a

Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Essa declaração, entre diversos tópicos, reafirma que a educação é um direito fundamental de todos e aponta a necessidade de uma atenção especial em relação à aprendizagem de pessoas com deficiência, elencando como essencial a tomada de medidas para a promoção da igualdade de acesso (UNESCO, 1998).

Já a Declaração de Salamanca foi concebida durante a Conferência Mundial sobre Educação Especial, ocorrida em Salamanca, na Espanha, em 1994, organizada também pela UNESCO. Neste documento, os delegados da Conferência realizaram proclamações, trouxeram demandas para os governos e fizeram orientações em relação às ações para o atendimento desse público. Dentre os apontamentos desta Declaração, destaca-se a de que toda criança possui características e necessidades únicas, devendo o sistema de ensino considerar essa diversidade, tendo em conta, sempre que possível, que todas as crianças aprendam juntas, independente das dificuldades e/ou diferenças que haja (UNESCO, 1994).

Retornando a legislação brasileira, também em 1994, há a Portaria nº 1.793, de dezembro (BRASIL, 1994), que recomenda a inclusão de uma disciplina ou conteúdo sobre aspectos ético-político-educacionais de pessoas com deficiência, com o objetivo de complementar a formação de profissionais que interagem com esse público. Mesmo essa disciplina tendo seu caráter na perspectiva de normalização e integração, representou um avanço ao legitimar a necessidade de futuros profissionais, principalmente das áreas de Licenciatura, de ampliarem seus conhecimentos sobre pessoas com deficiência, seus direitos e demandas.

Dois anos após essa Portaria, temos a publicação de dois documentos importantes, o primeiro referente à educação superior e, o segundo, o principal documento norteador da educação no nosso país.

O primeiro consiste no Aviso Circular nº 277/MEC/GM, de 8 de maio de 1996 (BRASIL, 1996a), documento dirigido aos reitores de todas as IES. Este documento traz sugestões de ajustes das estratégias já vigentes, com o intuito de viabilizar um melhor acesso de educandos com deficiência nas IES. Esses ajustes compreendem desde a elaboração do edital, até o momento do exame e também, posteriormente na correção. Além disso, chamou atenção para que as IES desenvolvam ações para possibilitar a permanência e sucesso desse público, como capacitação de recursos humanos, infraestrutura e flexibilidade dos serviços educacionais (BRASIL, 1996a).

Este Aviso também traz dois apontamentos relevantes, um ao afirmar que a execução adequada de políticas educacionais possibilita um alcance mais elevado no desenvolvimento acadêmico de pessoas com deficiência e o outro, ao declarar o elevado número de solicitações, de diferentes públicos, para que seja viabilizado o acesso à educação superior (BRASIL, 1996a). Essas observações são importantes, pois dão amparo às políticas públicas ao atestarem sua importância, como também, demonstram a insatisfação com as condições ofertadas para o acesso e permanência.

Já o segundo documento consiste na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996b), conhecida comumente como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sendo este documento, como mencionado anteriormente, o principal norteador da educação no Brasil. Em relação aos educandos com deficiência, o Capítulo IV da LDBEN é dedicado inteiramente à educação especial, modalidade de ensino que realiza atendimento educacional para com este público. Este capítulo declara que os sistemas de ensino devem assegurar, para os educandos atendidos por essa modalidade, métodos, técnicas, currículos, recursos e organizações para atender as necessidades, terminalidade específica, professores especializados e capacitados, preparação para o trabalho e acesso igualitário aos benefícios sociais disponíveis (BRASIL, 1996b).

Ao longo dos anos a LDBEN foi sofrendo diversas atualizações, porém, constitui-se de grande avanço por trazer um capítulo inteiro dedicado à educação de pessoas com deficiência por meio da educação especial, legitimando ao mesmo tempo a ação desses profissionais.

Logo após, temos a Portaria nº 319, de 26 de fevereiro de 1999 (BRASIL, 1999a), alterada posteriormente pela Portaria nº 1.200, de 25 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008c), que trata sobre a Comissão Brasileira do Braille, alegando a necessidade de uma “[...] política de diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação [...]” (BRASIL, 1999a, p.1). Este pode ser considerado um avanço na educação de discentes com deficiência visual, ao atentar-se para a propagação do Sistema Braille em diferentes níveis e preocupar-se com seu processo de ensino-aprendizagem.

Seguidamente há a Carta para o Terceiro Milênio de 1999 (BRASIL, 1999b), que traz declarações para a garantia dos direitos humanos. Essa carta expõe que devemos buscar “[...] um mundo onde as oportunidades iguais para pessoas com

deficiência se tornem uma consequência natural de políticas e leis sábias que apoiem o acesso a, e a plena inclusão, em todos os aspectos da sociedade.” (BRASIL, 1999b, p. 1). O instrumento visa a aceitação da deficiência e elenca a necessidade de serem criadas políticas que respeitem a dignidade de cada um e que atentem-se aos benefícios proporcionados pela diversidade.

Ainda em 1999 temos a Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro (BRASIL, 1999c) que “Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.” (BRASIL, 1999c, p. 1). Entretanto, esta não será discutida, pois foi revogada pela Portaria n.º 3.284/2003 (BRASIL, 2003), documento que será abordado posteriormente.

Fechando a década, o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999d), dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e assegura, por meio dos órgãos e entidades do Poder Público, o pleno exercício dos direitos básicos das pessoas com deficiências em diversas instâncias da sociedade. Em relação à educação superior, traz como dever das IES a oferta, quando solicitado, de adaptações em provas, tempo adicional para realização destas e apoios necessários. Também, pelo Decreto, cabe como competência do Ministério da Educação, a emissão de instruções para as IES incluírem nos currículos conteúdo, itens ou disciplinas referentes à pessoa com deficiência (BRASIL, 1999d).

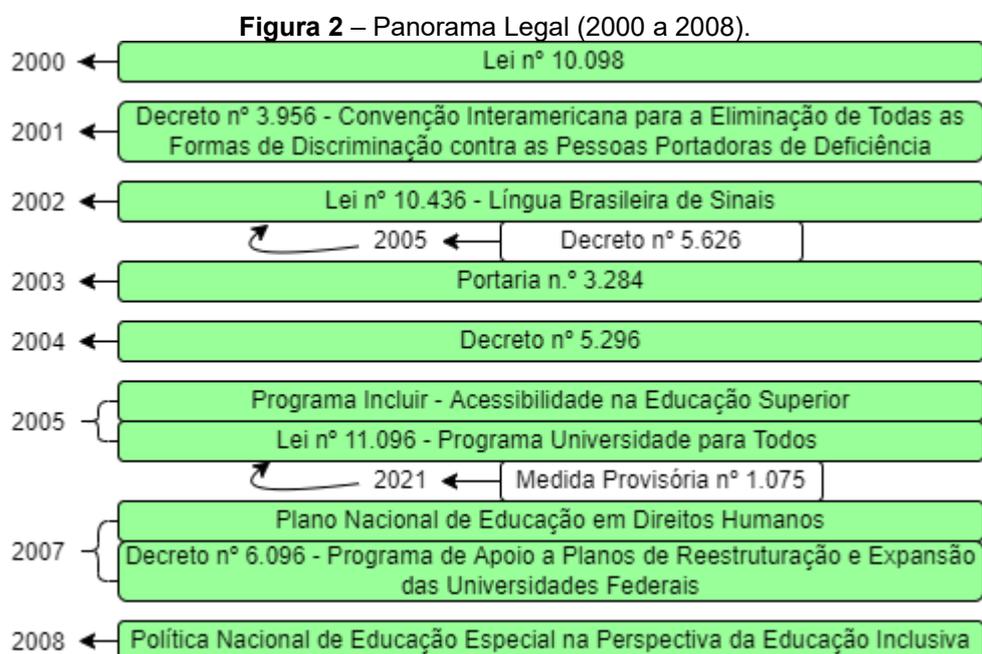
Neste período podemos observar a legitimidade do direito à educação da pessoa com deficiência e uma preocupação com a efetivação deste. Quanto a educação superior, percebemos o início de algumas ações voltadas a este público, ações ainda muito tímidas e com foco principal no acesso. Entretanto, essas leis reiteram a preocupação com a execução de políticas e a não satisfação destes indivíduos com as condições ofertadas.

2.2 PANORAMA LEGAL DE 2000 A 2008

Neste item serão apontadas as principais leis, documentos e eventos do ano de 2000 a 2008, que tratam sobre a educação da pessoa com deficiência, principalmente na educação superior, sendo apresentado desde a Lei nº 10.098 de

2000 até a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, compreendendo ao longo desse período 10 atos.

A Figura 2 apresenta, em tópicos, os principais atos legais deste período.



Fonte: Elaboração própria com base em Rocha e Carmo (2015) e Brasil (2018b).

Ainda no século XX, a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000), estabelece normas e critérios para a eliminação de obstáculos e barreiras com a finalidade de promover a acessibilidade de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. A lei busca essa supressão das barreiras nos elementos da urbanização, no desenho e localização do mobiliário urbano, nos edifícios públicos ou de uso coletivo, nos edifícios de uso privado, no transporte coletivo e nos sistemas de sinalização e comunicação (BRASIL, 2000).

Iniciando o século XIX, o Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001 (BRASIL, 2001), aprova o texto da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Esta Convenção reafirma o dever dos Estados Partes em

Tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade [...] (BRASIL, 2001, p. 2, Artigo III).

Na sequência, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005b), dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Tanto a Lei quanto o Decreto constituem-se de avanços para a comunidade surda ao reconhecer a Libras como um meio legal de comunicação e expressão e constitui-se de um avanço na educação desse público, ao ser garantido o acesso à comunicação, informação e educação (BRASIL, 2002; BRASIL, 2005b).

A Portaria n.º 3.284, de 7 de novembro de 2003 (BRASIL, 2003), determina critérios de acessibilidade de pessoas com deficiência nas IES, tendo como referencial a Norma Brasil 9050 de 1994, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), para autorização e reconhecimento de cursos e credenciamento das instituições.

Em relação à acessibilidade, temos também o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004), que dá ênfase à promoção de acessibilidade, regulamentando a já mencionada Lei nº 10.098/00 (BRASIL, 2000), e estabelece critérios básicos para ela. Ademais, instituiu em seu Artigo 24 (BRASIL, 2004, p. 8) que

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

Para o cumprimento deste último decreto, em 2005 o Ministério da Educação implementou o Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior (BRASIL, 2013) que visa a promoção de ações para garantia do acesso de pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Entre 2005 e 2011 foram abertos editais com o propósito de apoiar financeiramente projetos de IFES para a criação ou reestruturação de núcleos de acessibilidade das unidades e, a partir de 2012, essa ação foi ampliada, passando a atender todas as IFES, incentivando assim, o desenvolvimento de uma Política de Acessibilidade (BRASIL, 2013).

Também em 2005, pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005a), temos a instituição do Programa Universidade para Todos (PROUNI) que

tem por objetivo a concessão de bolsas de estudo, tanto integrais quanto parciais, para ingresso na educação superior em IES da rede privada, com ou sem fins lucrativos. Conforme a Medida Provisória nº 1.075, de 6 de dezembro de 2021 (BRASIL, 2021b), que altera a presente lei, se torna obrigação das IES a reserva de um “percentual de bolsas de estudo destinado à implementação de políticas afirmativas de acesso ao ensino superior de portadores de deficiência [...]” (BRASIL, 2021b, p. 3, Art. 7, Inciso III)

Dando sequência, em 2007 é publicado no Brasil o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (BRASIL, 2007a). O Plano surge do compromisso do Estado com a efetivação dos direitos humanos, em especial em relação ao comprometimento com a promoção de uma educação para todos, nos diversos níveis e modalidades. O capítulo II é dedicado a educação superior, trazendo as concepções, princípios e as ações programáticas em relação a educação sobre direitos humanos, sendo uma dessas ações o desenvolvimento de [...] políticas estratégicas de ação afirmativa nas IES que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência [...] (BRASIL, 2007a, p. 41).

No mesmo ano, o Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007b), implementa o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, com a finalidade de ampliar o acesso e permanência de educandos na educação superior, mais especificamente nos cursos de graduação, a partir da criação de condições para melhor aproveitamento dos recursos humanos e físicos das universidades federais.

Já em 2008, um dos documentos mais importante para o acesso e permanência de pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino foi elaborado e publicado, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) (BRASIL, 2008a). A PNEE busca assegurar a inclusão escolar de educandos do Público Alvo da Educação Especial (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação), orientando os sistemas de ensino na garantia do acesso, da transversalidade da educação especial, da oferta de atendimento educacional especializado, formação de profissionais capacitados, participação da família e comunidade, acessibilidade e implementação de políticas públicas (BRASIL, 2008a). Essa Política, em relação à educação superior, traz que

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

De forma geral pode-se perceber, com as políticas apresentadas, uma grande preocupação com as vertentes da acessibilidade e das quebras de barreiras, no entanto, estas muitas vezes voltadas somente para o que diz respeito à infraestrutura dos ambientes. Quando pensamos em uma inclusão efetiva, devemos levar em consideração que sim, a parte arquitetônica é de extrema importância, no entanto, as barreiras vão além, como na comunicação, nas atitudes e na metodologia adotada. Assim, tornam-se necessárias políticas que também abarquem essas questões, buscando a supressão dessas barreiras em todas as esferas da acessibilidade.

Notamos o avanço das leis e da variedade de políticas públicas

[...] principalmente nas duas últimas décadas, visaram aumentar o acesso da população brasileira ao ensino superior [...]. Como demonstram os dados, tais políticas públicas tiveram, apesar dos limites, um impacto no acesso ao ensino superior; ao mesmo tempo, elas ainda são limitadas ao considerarmos as porcentagens em comparação à população total. (CABRAL; ORLANDO; MELETTI, 2020, p. 9).

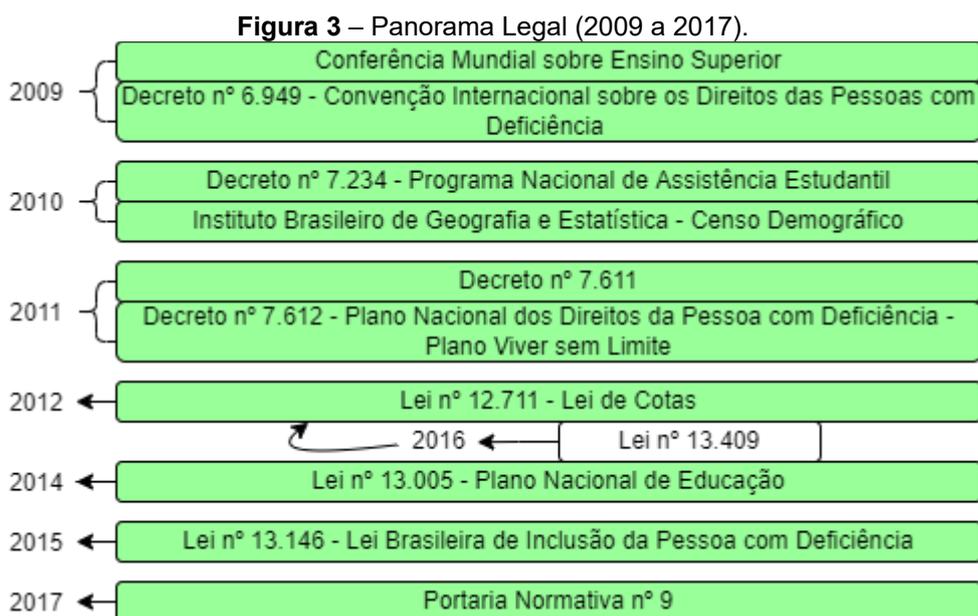
Assim, cabe destacar que é notório o progresso nas leis em relação à educação de pessoas com deficiência em comparação à década anterior, passando-se a ter uma atenção maior em relação à permanência desses educandos. Entretanto, lacunas ainda existem, principalmente em relação às leis e sua efetivação.

2.3 PANORAMA LEGAL DE 2009 A 2018

Neste tópico serão apontadas as principais leis, documentos e eventos do ano de 2009 a 2018, que tratam sobre a educação da pessoa com deficiência, sobre a educação superior e, principalmente, o ingresso e permanência desses educandos no referido nível, sendo apresentado desde a Conferência Mundial sobre Ensino

Superior de 2009 até a Portaria Normativa nº 9 de 2017, compreendendo ao longo desse período 10 atos. Vale apontar que não foi encontrado nenhum ato legal que trata especificamente sobre a pessoa com deficiência na educação superior no ano de 2018.

A Figura 3 traz, em tópicos, os principais atos legais de 2009 a 2017.



Fonte: Elaboração própria com base em Rocha e Carmo (2015) e Brasil (2018b).

Em 2009, em âmbito internacional, ocorreu a Conferência Mundial sobre Ensino Superior (UNESCO, 2009), em Paris, na França, realizada pela UNESCO. Sobre o acesso, igualdade e qualidade, é destacado pela Conferência que esforços foram feitos em relação a esses, entretanto, é ressaltado que o acesso não é suficiente, necessita-se também de esforços para o sucesso dos discentes. A educação superior deve buscar metas de igualdade, relevância e qualidade, disponibilizando auxílios, incluindo suporte financeiro (UNESCO, 2009).

No Brasil, o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009), promulga o texto, já anteriormente aprovado pelo Decreto Legislativo nº 186, 9 de julho de 2008 (BRASIL, 2008b), da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2007. Em seu Artigo 24, a Convenção realiza apontamentos sobre a educação de pessoas com deficiência, sendo o dever dos Estados Partes em reconhecer e efetivar o direito desse público à educação, tornando-se responsáveis por assegurar um sistema educacional inclusivo. Mais especificamente na educação superior, o Estado torna-se responsável por assegurar

o acesso a esse nível, como também no treinamento profissional, educação de adultos e formação continuada de pessoas com deficiência, além de assegurar adaptações para este público (BRASIL, 2009).

Em 2010 temos o Decreto nº 7.234, de 19 de julho (BRASIL, 2010) que trata sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), este tendo por finalidade a ampliação de condições de acesso de educandos à educação superior pública federal. No que tange às pessoas com deficiência, uma das ações do PNAES que deve ser desenvolvida é o “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.” (BRASIL, 2010, p. 1, Art. 3, Inciso X).

No mesmo ano, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a partir do Censo Demográfico (IBGE, 2010), divulgou dados importantes sobre as pessoas com deficiência em nível nacional. O Censo expõe que, até o ano de sua publicação, 45.606.048 pessoas declararam ter pelo menos algum tipo de deficiência dentre as pesquisadas. Esse dado é de extrema importância e chama atenção ao considerar que o mesmo apresenta a quantia de 190.755.799 milhões como o número total de habitantes no Brasil, assim, aproximadamente 23,9%² desses indivíduos, são pessoas com deficiência (IBGE, 2010).

No ano seguinte a esses dados, temos o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011a), que tratou sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras disposições. O Decreto dispõe sobre a efetivação da modalidade de educação especial em todos os níveis, estabelecendo diretrizes e designando garantias. Em relação à educação superior, o Decreto cita os núcleos de acessibilidades das IFES que “[...] visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (BRASIL, 2011a, p. 2, Art. 5, § 5).

Na mesma data, o Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011b), institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Esse Decreto se institui nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2007 e tem por objetivo a

2 Para a coleta dos dados foi realizado um questionário que buscava captar a percepção dos indivíduos em relação a dificuldade de enxergar, ouvir, caminhar ou subir escadas, mesmo fazendo uso de recursos como óculos, aparelho auditivo, bengala, entre outros. Em relação a deficiência mental ou intelectual, limitou-se a percepção das dificuldades para realizar atividades habituais. (IBGE, 2010).

promoção do exercício pleno e equitativo dos direitos desse público através da integração e articulação de políticas, programas e ações (BRASIL, 2011b). O Plano apresenta quatro eixos de atuação: acesso à educação; atenção à saúde; inclusão social; e acessibilidade (BRASIL, 2011b, Art. 4).

Outra lei relevante é a Lei nº 12.711, 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012), conhecida como a Lei de Cotas, que trata sobre a reserva de vagas para diversos públicos na educação superior com base na raça, renda e estudantes oriundos de escola pública. Em relação às pessoas com deficiência, a presente lei foi alterada em 2016 pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro (BRASIL, 2016), que trata especificamente sobre a reserva de vagas para este público.

Em 2014 temos aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho (BRASIL, 2014a), o Plano Nacional de Educação (PNE), contendo diretrizes, metas e estratégias para a educação com vigência até 2024. Em relação às diversas ações mencionadas para a educação de pessoas com deficiência, destaca-se aqui, especificamente na Meta 4 deste Plano, as seguintes estratégias: manter e ampliar programas suplementares de acessibilidade nas instituições públicas; garantir a educação inclusiva; e promover pesquisas interdisciplinares para subsidiar a elaboração de políticas públicas (BRASIL, 2014b, p. 56-57).

Já em relação a esse público na educação superior, salienta-se aqui, sobre a Meta 12 do Plano, as seguintes estratégias:

12.5) ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência [...]

12.9) ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei; [...]

12.10) assegurar condições de acessibilidade nas instituições de educação superior, na forma da legislação; [...] (BRASIL, 2014b, p. 73-74).

Temos a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, “[...] destinada a assegurar e a 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, p. 1, Art. 1). A LBI traz que a educação é um direito, devendo ser assegurada um sistema educacional inclusivo, não apenas nos anos escolares, mas ao longo de toda vida, buscando alcançar o máximo desenvolvimento deste público (BRASIL, 2015).

A LBI apresenta influência na educação superior ao reforçar o direito de acesso de educandos com deficiência, incentivar a inclusão de conteúdo curriculares referentes a esse público nos cursos de nível superior, trazer medidas que devem ser adotadas nos processos seletivos de ingresso nas IES, entre diversos outros pontos (BRASIL, 2015).

Por fim, temos a Portaria Normativa nº 9, de 5 de maio de 2017 (BRASIL, 2017) que implementa a reserva de vagas nas Instituições Federais de Ensino que ofertam cursos de educação superior e as que ofertam cursos técnicos de nível médio. Em relação às pessoas com deficiência, é garantido a reserva de vagas para pessoas com deficiência com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita, e também, para o mesmo público, com renda familiar bruta superior a um salário-mínimo e meio per capita (BRASIL, 2017).

Em relação às leis que compreendem esse período, vemos cada vez mais iniciativas para ampliar o acesso desses educandos na educação superior, traçando essa como uma meta no Plano Nacional de Educação. Uma das iniciativas destacadas nesse quadro é a reserva de vagas que se trata de um progresso para o acesso desse público diante do atual cenário educativo, no qual, a equidade na maioria das vezes não se faz presente.

Também não podemos deixar de destacar que nesse período, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que compõe uma gama de direitos desse público, tornou-se uma referência de extrema importância para que na prática todos os direitos da pessoa com deficiência sejam cumpridos. Assim, no que diz respeito às políticas públicas, a obrigatoriedade da matrícula e permanência torna-se presente, ficando sob responsabilidade dos órgãos governamentais uma busca sistemática de quais instituições estão em busca do cumprimento da mesma.

Entretanto, mesmo reconhecendo os avanços e esforços, muito ainda há para progredir, principalmente em relação a efetivação e fiscalização sobre o cumprimento dessas leis. Para criarem-se condições em que todas as pessoas tenham seu direito à educação efetivado, é necessário instituir uma política explícita

e rigorosa sobre o acesso à educação, sendo esse de responsabilidade da união, dos estados e municípios (SIQUEIRA; SANTANA, 2010).

3 REVISÃO DE LITERATURA

A revisão da literatura é um dos primeiros passos para o processo construtivo do conhecimento científico, uma vez que essa prática leva ao surgimento de novos conhecimentos que podem ser integrados a novas teorias e pesquisas em uma determinada área de estudo (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011). Trata-se de uma etapa importante da pesquisa, pois “[...] estudos que sintetizam a informação científica produzida podem contribuir para o desenvolvimento científico da área, tanto no campo da pesquisa quanto da clínica.” (MANCINI; SAMPAIO, 2006, p. 1).

Em uma revisão da literatura busca-se sintetizar e analisar, de forma comparativa, as informações e resultados disponibilizados por estudos publicados sobre determinada área pesquisada (LEONARDI, 2016; MANCINI, SAMPAIO, 2006). Dentro desse processo existem diversos tipos de revisão, cada uma com uma metodologia específica, sendo uma delas, a revisão sistemática.

De acordo com Mancini e Sampaio (2006), a revisão sistemática adota uma metodologia padronizada, normalmente utilizando-se de escalas e formulários para definir critérios, possuindo assim, procedimentos de busca, seleção e análise definidos e delineados.

Dentre as diretrizes para essa forma de revisão temos o *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions* (HIGGINS *et al.*, 2020), produzido pela Colaboração Cochrane, e o *Systematic Reviews: CRD's Guidance For Undertaking Reviews in Health Care* (CENTRE FOR REVIEWS AND DISSEMINATION, 2009), produzido pelo *Centre for Reviews and Dissemination* da *University of York*.

A revisão sistemática trata-se de uma forma de pesquisa que dispõe, como fonte de dados, a literatura sobre um determinado tema (SAMPAIO; MANCINI, 2007). Com base em uma pergunta formulada uma revisão é realizada, buscando, a partir de métodos sistemáticos e explícitos, identificar, selecionar, avaliar, coletar e analisar dados sobre o tema pesquisado. Além disso, a análise e resumo dos resultados encontrados podem ou não ser realizados por métodos estatísticos (meta-análise) (GALVÃO; PANSANI, 2015).

Vale ressaltar que “métodos sistemáticos são usados para evitar viés e possibilitar uma análise mais objetiva dos resultados, facilitando uma síntese conclusiva sobre determinada intervenção” (SAMPAIO; MANCINI, 2007, p. 84).

Esse tipo de revisão deve ser abrangente, não tendenciosa e os critérios para a realização desta devem ser divulgados (GALVÃO; PEREIRA, 2014). Também, conforme Galvão e Pansani (2015, p. 335) “como em toda pesquisa, o valor da revisão sistemática depende do que foi feito, do que foi descoberto, e da clareza do relato.”.

De acordo com Galvão e Pereira (2014, p. 183)

Os métodos para elaboração de revisões sistemáticas preveem: (1) elaboração da pergunta de pesquisa; (2) busca na literatura; (3) seleção dos artigos; (4) extração dos dados; (5) avaliação da qualidade metodológica; (6) síntese dos dados (metanálise); (7) avaliação da qualidade das evidências; e (8) redação e publicação dos resultados.

Também, segundo Leonardi (2016), para a elaboração de uma revisão sistemática necessita-se seguir os seguintes passos: 1) formulação de um problema de pesquisa; 2) busca na literatura, abrangendo base de dados online e outras fontes; 3) preenchimento de *checklist* padronizada para avaliação crítica dos estudos em relação a sua qualidade metodológica; 4) extração dos dados; e 5) interpretação e análise dos resultados.

Fundamentado a isso, o presente trabalho buscou, por meio de uma revisão sistemática, conhecer melhor os estudos na área pesquisada e analisar o panorama em questão, partindo da seguinte indagação “Como estão sendo realizadas as produções científicas referente ao acesso e permanência de pessoas com deficiência (PcD) na educação superior brasileira?”.

Os seguintes passos foram delimitados e seguidos para a elaboração da revisão sistemática: a) definição da questão a ser pesquisada; b) escolha dos descritivos para a busca; c) delimitação das fontes; d) busca e seleção dos textos pelo título e resumo, conforme critérios de inclusão e exclusão; e) extração dos dados; f) categorização dos dados; e g) interpretação e análise dos resultados.

Primeiramente, após a definição da questão a ser pesquisada, a busca teve início na escolha dos descritivos empregados, sendo estes: “Acesso ao Ensino Superior”; “Ensino Superior”; “Educação Superior”; e “Permanência no Ensino Superior”. Para cada descritivo, no momento da busca, foi adicionado o operador booleano de pesquisa “AND” seguido do descritivo “Pessoa com Deficiência”. Como vocabulário controlado, foi utilizado o instrumento *Thesaurus* Brasileiro da Educação (BRASED) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira (INEP) que tem como principal característica a junção dos conceitos e termos que se relacionam, baseada em uma estrutura conceitual da área de educação (BRASIL, 2022b). Apenas o descritivo “Permanência no Ensino Superior” não consta como termo no vocabulário utilizado.

Para acessar as publicações sobre o tema, duas bases de dados foram selecionadas: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No caso do Periódicos CAPES, a busca se deu por meio do acesso via Comunidade Acadêmica Federada (CAFe), que permite o acesso remoto ao conteúdo assinado do Periódicos em questão.

De acordo com Oliveira (2008) os portais de periódicos são um dos veículos mais relevantes para disseminação dos resultados de pesquisa, tornando-se principal meio de comunicação da comunidade científica, sobretudo, por possuírem conteúdo com grande credibilidade.

Como critérios de inclusão, considerou-se publicações de teses, dissertações e artigos em língua portuguesa dos últimos dez anos (2010 a 2020) e que tratam sobre o acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação superior. Como critérios de exclusão teve-se duplicidade das produções científicas, publicações que não abordassem o tema proposto, publicações que não estivessem em língua portuguesa e anteriores aos últimos dez anos. A busca ocorreu entre os dias 12 de outubro de 2020 a 14 de outubro de 2020.

Tabela 1 – Levantamento no periódico SciELO.

| Descritivos | Encontrados | Selecionados |
|--|--------------------|---------------------|
| Acesso ao Ensino Superior AND Pessoa com Deficiência | 2 | 2 |
| Ensino Superior AND Pessoa com Deficiência | 17 | 5 |
| Educação Superior AND Pessoa com Deficiência | 18 | 5 |
| Permanência no Ensino Superior AND Pessoa com Deficiência | 4 | 2 |
| TOTAL | 41 | 14 |

Fonte: Elaboração própria com base no levantamento realizado no banco de dados SciELO.

Na base de dados SciELO, todos os artigos encontrados em cada busca foram analisados e selecionados a partir da leitura do título e resumo. Na busca “Acesso ao Ensino Superior *AND* Pessoa com Deficiência” dois artigos foram encontrados, ambos abordando o tema proposto. Na busca “Ensino Superior *AND* Pessoa com Deficiência” 17 artigos foram encontrados, sendo que apenas cinco abordaram o tema. Já ao pesquisar “Educação Superior *AND* Pessoa com Deficiência”, 18 artigos foram encontrados, sendo apenas cinco sobre o tema. Por fim, ao pesquisar “Permanência no Ensino Superior *AND* Pessoa com Deficiência”, foram encontrados quatro artigos, apenas dois sobre o tema proposto.

Durante a pesquisa, ao todo foram encontrados 41 textos, sendo que 27 desses foram descartados por não tratarem do tema proposto e, os outros 14 textos selecionados. Os textos descartados tinha por assuntos abordados: atendimento em saúde à pessoa com deficiência; práticas inclusivas em outras esferas e níveis educacionais; atitudes sociais; acessibilidade no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); ambiente de trabalho; processo de escolarização; perfil de Tradutores e Intérpretes de LIBRAS; entre outros, não ligados a educação superior. Por fim, aplicando o critério de exclusão por duplicidade nos 14 textos, foram selecionados seis artigos correspondentes à área de pesquisa.

Tabela 2 - Levantamento no Portal de Periódicos CAPES.

| Descritivos | Encontrados | Separados | Selecionados |
|---|--------------------|------------------|---------------------|
| Acesso ao Ensino Superior <i>AND</i> Pessoa com Deficiência | 315 | 12 | 6 |
| Ensino Superior <i>AND</i> Pessoa com Deficiência | 380 | 15 | 9 |
| Educação Superior <i>AND</i> Pessoa com Deficiência | 463 | 17 | 10 |
| Permanência no Ensino Superior <i>AND</i> Pessoa com Deficiência | 119 | 11 | 8 |
| TOTAL | 1.277 | 55 | 33 |

Fonte: Elaboração própria com base no levantamento realizado no banco de dados Periódicos CAPES.

Na base de dados do Portal de Periódicos CAPES, via CAFE, os textos encontrados foram primeiramente separados a partir da leitura do título e, após, ocorreu uma segunda seleção a partir da leitura do resumo destes textos. Na busca “Acesso ao Ensino Superior *AND* Pessoa com Deficiência” 315 textos foram encontrados, 12 foram separados pelo título e, após leitura do resumo destes, apenas seis textos foram selecionados por tratarem do tema. Na busca “Ensino Superior *AND* Pessoa com Deficiência” 380 textos foram encontrados, 15 foram separados pelo título, e destes, apenas 10 foram selecionados a partir da leitura do resumo. Ao pesquisar “Educação Superior *AND* Pessoa com Deficiência” 463 textos foram encontrados, sendo 17 textos separados pelo título e, após leitura do resumo destes, 10 textos foram selecionados. Por fim, ao pesquisar “Permanência no Ensino Superior *AND* Pessoa com Deficiência”, 119 textos foram encontrados, sendo 11 separados pelo título, e destes, apenas oito foram selecionados após leitura do resumo.

Durante a pesquisa, ao todo foram encontrados 1.277 textos, sendo 1.222 textos descartados e os outros 55 separados com base no título. Após a leitura do resumo dos textos separados, apenas 33 foram selecionados por se enquadrarem no tema. A maioria dos textos descartados tinha por assuntos abordados: ensino fundamental e médio; acessibilidade na Web; saúde da pessoa com deficiência; inclusão em outros âmbitos (como trabalho); sexualidade; Educação Jovens e Adultos; formação de profissionais da saúde; feminismo; racismo; homofobia; fiscalização alimentar; agricultura; hábitos alimentares; entre muitos outros temas. Por fim, ao aplicar o critério de exclusão por duplicidade nos 33 textos, foram selecionados nove trabalhos que correspondem à área de investigação desta pesquisa, sendo que destes, nove são artigos e uma tese de doutorado.

Os textos selecionados nos dois bancos de dados foram agrupados, totalizando 15 textos, e o critério de exclusão por duplicidade foi novamente aplicado. Ao fim, com base no levantamento e critérios de inclusão e exclusão, 11 textos sobre o tema proposto foram encontrados na busca, sendo 10 artigos e uma tese de doutorado em educação, todos estes lidos na íntegra.

Quadro 1 – Textos Selecionados: título e autor, ano e base de dados.

| Título/Autor (as/es) | Ano | Base de Dados |
|--|------------|-------------------------------|
| Propostas de Acessibilidade para a Inclusão de Pessoas com Deficiências no Ensino Superior Siqueira; Santana. | 2010 | Periódicos CAPES SciELO |
| Política de Formação Inclusiva: percepção de gestores sobre processo de mudanças em Instituições de Ensino Superior Pereira; Santos; Silva. | 2011 | SciELO |
| Estudo de Caso Sobre a Inclusão de Alunos com Deficiência no Ensino Superior Duarte; et al. | 2013 | Periódicos CAPES SciELO |
| Avaliação da Satisfação do Aluno com Deficiência no Ensino Superior Guerreiro; Almeida; Filho. | 2014 | Periódicos CAPES SciELO |
| Diálogo com a Cultura Surda e a Inclusão no Ensino Superior: avaliação e proposição Santos; Oliveira. | 2014 | Periódicos CAPES |
| Inclusão no Ensino Superior — uma experiência exitosa Machado. | 2014 | Periódicos CAPES |
| Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras Ciantelli; Leite. | 2016 | Periódicos CAPES SciELO |
| Gestão Social na Educação para Pessoas com Deficiência Nunes; Magalhães. | 2016 | Periódicos CAPES |
| A Inclusão dos Estudantes com Deficiência no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande: desafios e possibilidades Dantas. | 2017 | Periódicos CAPES |
| A Permanência de Estudantes com Deficiência nas Universidades Brasileiras Maciel; Anache. | 2017 | SciELO |
| A Concepção de Docentes do Curso de Educação Física: sobre o acesso e permanência da pessoa com deficiência no ensino superior Mesquita; Baptista. | 2019 | Periódicos CAPES |

Fonte: Elaboração própria com base no levantamento realizado no banco de dados SciELO e Periódicos CAPES.

Os textos encontrados foram organizados de acordo com o ano de publicação. Os oito primeiros artigos se referem aos/as autores/autoras Siqueira e Santana (2010), Pereira, Santos e Silva (2011), Duarte et al. (2013), Guerreiro, Almeida e Filho (2014), Santos e Oliveira (2014), Machado (2014), Ciantelli e Leite (2016) e Nunes e Magalhães (2016). Já a tese de doutorado refere-se à autora Dantas (2017). Os dois artigos seguintes são dos/das autores/autoras Maciel e Anache (2017) e Mesquita e Baptista (2019).

Em relação ao ano de publicação dos textos encontrados, nos anos de 2010, 2011, 2013 e 2019, em cada ano, um artigo foi publicado sobre o tema proposto. Quatro textos foram publicados entre 2016 e 2017, sendo dois no primeiro ano e, os outros dois, no ano ulterior. O ano de 2014 possui o maior número de publicações, sendo encontrados três artigos sobre o tema.

Ademais, dos 11 textos selecionados, quatro foram encontrados tanto na base de dados da SciELO quanto no Portal de Periódico CAPES. Já em relação aos demais, dois foram encontrados apenas na SciELO e os outros cinco apenas no Portal de Periódico CAPES.

Obtendo-se um panorama das publicações, a maioria das pesquisas foi publicada como artigos, havendo uma grande quantidade de publicações no ano de 2014. Além disso, o banco de dados do Portal de Periódicos CAPES contou com o maior número de referências encontradas. Inferimos que esse é o resultado do grande volume de publicações presentes no Portal, este constituindo-se de um dos maiores acervos virtuais do Brasil, compreendendo mais de 49 mil periódicos e 455 bases de dados com conteúdo diverso (BRASIL, 2020).

Por fim, as informações obtidas em cada artigo e tese foram categorizadas em: a) publicações por revistas e suas regiões; b) temas abordados pelos artigos e tese; c) procedimentos metodológicos adotados; d) instituições de educação superior (IES) pesquisadas; e e) participantes das pesquisas.

3.1 PUBLICAÇÕES POR REVISTAS E SUAS REGIÕES

Este tópico apresenta as revistas que os artigos foram publicados, a quantidade dos artigos publicados em cada uma e a região dessas.

Tabela 3 – Publicações por Revista: revistas, região e quantidade.

| Revistas | Região das Revistas | Quantidade |
|---|---------------------|------------|
| Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior | Sudeste | 1 |
| Educar em Revista | Sul | 1 |
| Revista Brasileira de Educação Especial | Sudeste | 3 |
| Revista Brasileira de Enfermagem | Centro-Oeste | 1 |
| Revista Educação Especial | Sul | 1 |
| Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação | Sudeste | 1 |
| Repositório Institucional Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) | Sul | 1 |
| Revista HOLOS | Nordeste | 2 |

Fonte: Elaboração própria com base no levantamento realizado no banco de dados SciELO e Periódicos CAPES.

Em relação à publicação dos artigos, três foram publicados na Revista Brasileira de Educação Especial, sendo esses Siqueira e Santana (2010), Duarte *et al.* (2013) e Ciantelli e Leite (2016), e outros dois na Revista HOLOS, sendo esses Santos e Oliveira (2014) e Nunes e Magalhães (2016). As revistas Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Educar em Revista, Revista Brasileira de Enfermagem, Revista Educação Especial e a Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, tiveram uma publicação cada, sendo respectivamente os artigos de Guerreiro, Almeida e Filho (2014), Maciel e Anache (2017), Pereira, Santos e Silva (2014), Mesquita e Baptista (2019) e Machado (2014). Já a tese de Dantas (2017) foi encontrada no Repositório Institucional Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Levando em consideração a região das revistas, cinco artigos foram publicados na região sudeste, área de maior concentração dos Programas de Pós-graduação fato que talvez justifique o maior número de produções, três na região

sul, dois na região nordeste e um na região centro-oeste. Vale destacar que a Revista Brasileira de Educação Especial é uma revista móvel que acompanha a diretoria, podendo sua localização sofrer alteração.

Observamos que a região sudeste possui o maior número de publicações e a região centro-oeste o menor número. Enquanto isso, na região norte, com base no levantamento, não houve nenhuma publicação sobre o tema dentro do período pesquisado.

Diversas hipóteses podem ser levantadas sobre esse dado, sendo uma delas a escolha da revista para publicação em decorrência da visibilidade e da influência dessas na área pesquisada, principalmente levando em consideração que a revista de educação especial, periódico de referência na área, contou com o maior número de publicações. Outras hipóteses estão relacionadas ao *Qualis* que essas possuem.

Ademais, sabendo que algumas dessas revistas advêm de universidades de suas próprias regiões, podemos também inferir que as publicações estão ligadas a pesquisas dentro das mesmas universidades.

Outro dado destacado é a área de conhecimento das revistas. Podemos observar que as publicações se concentram em revistas relacionadas à educação, entretanto, destaca-se uma publicação sobre o tema na área da saúde, na Revista Brasileira de Enfermagem.

O fato de uma pesquisa sobre pessoas com deficiência ser publicada em uma área pertencente a ciências da saúde e, dentro dessa área, se referindo à inclusão deste grupo na educação superior, traz visibilidade para discussão sobre o tema, pois abre caminho para novas pessoas compreenderem sobre a importância da inclusão e demonstra que outras áreas possuem interesse sobre a temática. Em relação a isto, os próprios autores/ra destacam que

Este estudo contribuiu, também, para ampliação do leque de possibilidades em pesquisa na enfermagem, haja vista que publicações sobre essa temática encontram-se prioritariamente na área da educação, em contrapartida, escassas na área da saúde. (PEREIRA; SANTOS; SILVA, 2011, p. 716).

3.2 TEMAS ABORDADOS PELOS ARTIGOS E TESE

Este tópico apresenta o tema principal abordado, pesquisado e discutido em cada texto encontrado.

Quadro 2 – Tema dos Artigos e Tese: texto e temas abordados.

| Texto | Temas Abordados |
|-----------------------------------|--|
| Siqueira e Santana (2010) | A partir da análise de projetos aprovados pelo Programa Incluir, dos anos de 2005 a 2008, o artigo buscou conhecer e descrever ações de inclusão desenvolvidas pelas Universidades Federais do Brasil. |
| Pereira, Santos e Silva (2011) | O artigo buscou, a partir de entrevistas, compreender a concepção de gestores de IES de João Pessoa-Paraíba, em relação às necessidades de mudanças para se adequarem à clientela de pessoas com deficiência. |
| Duarte <i>et al.</i> (2013) | O artigo teve por objetivo relatar sobre a inclusão de pessoas com deficiência em IES tanto públicas quanto privadas de Juiz de Fora – Minas Gerais. |
| Guerreiro, Almeida e Filho (2014) | O artigo apresenta o processo de criação e aplicação de um instrumento que busca avaliar a satisfação de estudantes com deficiência na educação superior. |
| Santos e Oliveira (2014) | Realizou uma análise da inclusão na educação superior, mediante entrevista com três educandos surdos do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. |
| Machado (2014) | Este artigo trata-se de um relato de experiência, elencando as medidas que uma Universidade da cidade de São Paulo tomou para tornar-se mais inclusiva. |
| Ciantelli e Leite (2016) | A pesquisa trouxe um panorama das ações exercidas por núcleos de acessibilidades contempladas pelo Programa Incluir em favor do acesso e permanência de estudantes com deficiência nas IFES. |
| Nunes e Magalhães (2016) | As autoras buscaram conhecer os serviços de apoio ofertados pelas universidades aos alunos com deficiência, realizando ao mesmo tempo um comparativo com a Universidade Federal de Minas Gerais. |
| Dantas (2017) | A tese buscou compreender os impactos causados na Universidade Federal de Campo Grande, mais especificamente no Centro de Formação de Professores, pelas políticas que garantem o acesso e permanência de pessoas com deficiência. |
| Maciel e Anache (2017) | As autoras apresentaram o Programa Incluir, este como estratégia para permanência da pessoa com deficiência na educação superior. |
| Mesquita e Baptista (2019) | O artigo buscou analisar a concepção de professores universitários da área de humanas de uma faculdade de Goiânia, sobre o acesso e permanência de pessoas com deficiência no curso de licenciatura em Educação Física. |

Fonte: Elaboração própria com base no levantamento realizado no banco de dados SciELO e Periódicos CAPES.

Dentre os textos, três tiveram como tema principal o Programa Incluir e seus impactos, sendo esses os artigos de Siqueira e Santana (2010), Ciantelli e Leite

(2016) e Maciel e Anache (2017). Em relação aos artigos Duarte et al. (2013), Santos e Oliveira (2014) e Machado (2014), esses trouxeram relatos de inclusão de pessoas com deficiência na educação superior. Os artigos de Pereira, Santos e Silva (2011) e Mesquita e Baptista (2019) analisaram as concepções sobre o acesso e permanência deste público, o primeiro a concepção dos professores e, o segundo, a concepção dos gestores.

Já Guerreiro, Almeida e Filho (2014), Nunes e Magalhães (2016) e Dantas (2017) abordaram temas distintos em relação aos citados. O primeiro relatou a construção e aplicação de um instrumento de avaliação para educandos com deficiência em relação à satisfação na educação superior, o segundo analisou os serviços de apoio ofertados a esse grupo e a tese analisou os impactos das políticas de acesso e permanência em uma universidade.

Em um panorama, os assuntos mais recorrentes foram o Programa Incluir e também relatos de inclusão, ambos com três artigos cada.

O Programa Incluir, enquanto política pública, foi um importante marco que impulsionou o acesso e a permanência de pessoas com deficiência na educação superior, por incentivar financeiramente a criação de núcleos de acessibilidade, embora apenas nas universidades federais. Siqueira e Santana (2010), ao analisarem o Programa, identificaram ao longo dos anos um aumento dos projetos aprovados, como também, da verba disponibilizada. Perceberam como tal, através dos projetos contemplados, uma preocupação das IFES para a promoção da inclusão, criando propostas voltadas para a promoção da acessibilidade, não apenas na adequação do espaço físico, mas também visando a permanência das pessoas com deficiência através da disponibilização de materiais, tecnologia assistiva, treinamento da equipe técnica e da necessidade de um debate sobre a inclusão social que envolva toda a comunidade.

Entretanto, mesmo reconhecendo os avanços que o Programa Incluir trouxe e elencando as ações realizadas por esses núcleos, Maciel e Anache (2017) especificaram limites que o impediram de alcançar muito dos objetivos propostos, sendo estes: o não diálogo com a comunidade acadêmica, a não consideração das especificidades, não houve nas universidades formação para a implantação dos núcleos e nem capacitação para os docentes, não contemplou outras IES e não considerou as iniciativas que já existiam nas universidades.

Ademais, para a análise dos impactos do programa, os artigos relataram a dificuldade de se ter acesso aos projetos submetidos e contato com as universidades contempladas.

Em relação aos relatos de inclusão, os artigos de Duarte *et al.* (2013) e Santos e Oliveira (2014) expõem que ações estão sendo realizadas, porém muitas barreiras existem, principalmente barreiras na comunicação e atitudinais. Apoiado a isso, Santos e Oliveira (2014) trazem o relato de um dos participantes, no qual, em certa aula que participou, o professor passou um filme sobre educação, entretanto

[...] 'esqueceu' de colocar a legenda para o aluno surdo acompanhar as falas dos personagens. Na sala escura da transmissão, o surdo só foi percebido no fim, depois dos aplausos aos exemplos vistos na tela (SANTOS; OLIVEIRA, 2014, p. 140-141).

Já Machado (2014) traz uma experiência exitosa, demonstrando que a inclusão na educação superior é possível, principalmente ao se apoiar as políticas. A autora relata a ampliação, a partir de 1999, de um trabalho voltado para a inclusão em uma universidade privada do sudeste do Brasil. De início foi assumido uma missão, no qual os funcionários passaram por capacitações, foi criado um departamento para a elaboração de materiais adaptados, ocorreram adaptações nos vestibulares, intérpretes da língua de sinais e profissionais especializados passaram atuar na instituição, entre outras ações. Entretanto, Machado (2014) ressalta que a inclusão é um processo complexo que demanda o comprometimento de diversos agentes.

Por fim, Duarte *et al.* (2013) expressa que, mesmo havendo um salto no número de pessoas com deficiência matriculadas no ensino regular, os desafios existentes para com esse público na educação superior estão longe de serem superados, pois as mudanças não devem ocorrer apenas nos dados quantitativos, mas também, todos devem ter acesso a um ensino de qualidade.

3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS

O presente tópico traz os procedimentos metodológicos adotados em cada texto, a abordagem, o objetivo e o procedimento.

Quadro 3 - Procedimentos Metodológicos: texto e método: abordagem, objetivo e procedimentos.

| Texto | Abordagem | Objetivo | Procedimentos |
|-----------------------------------|----------------------------|---------------------------|-----------------------------------|
| Siqueira e Santana (2010) | Não Informado | Descritivo | Documental |
| Pereira, Santos e Silva (2011) | Qualitativa | Exploratório e Descritivo | Não Informado |
| Duarte <i>et al.</i> (2013) | Quantitativa | Não Informado | Não Informado |
| Guerreiro, Almeida e Filho (2014) | Qualitativa e Quantitativa | Exploratório | Estudo de Caso |
| Santos e Oliveira (2014) | Não Informado | Não Informado | Não Informado |
| Machado (2014) | Não Informado | Não Informado | Não Informado |
| Ciantelli e Leite (2016) | Não Informado | Não Informado | Não informado |
| Nunes e Magalhães (2016) | Qualitativa | Não Informado | Bibliográfica, Documental e Campo |
| Dantas (2017) | Qualitativa | Descritivo | Estudo de Caso |
| Maciel e Anache (2017) | Não Informado | Não Informado | Bibliográfica e Documental |
| Mesquita e Baptista (2019) | Qualitativa | Descritivo | Não Informado |

Fonte: Elaboração própria com base no levantamento realizado no banco de dados SciELO e Periódicos CAPES.

Adentrando em alguns dos critérios científicos, apenas Guerreiro, Almeida e Filho (2014) e Dantas (2017) informaram o procedimento, o objetivo e a abordagem utilizada. O primeiro é um estudo de caso, de caráter exploratório, qualitativo e quantitativo. O segundo também é um estudo de caso, só que de caráter descritivo e qualitativo.

Pereira, Santos e Silva (2011) e Mesquita e Baptista (2019) não informaram o procedimento, mas informaram tanto a abordagem, sendo ambos qualitativos, quanto o objetivo, o primeiro descritivo e exploratório e o segundo apenas descritivo. Já Siqueira e Santana (2010) informou o objetivo, sendo esse descritivo, e o procedimento, sendo esse documental, mas não informou a abordagem. Já Nunes e

Magalhães (2016) não informou o objetivo, mas informou a abordagem, sendo essa qualitativa e o procedimento sendo bibliográfico, documental e campo.

Duarte et al. (2013) apenas informou a abordagem, sendo essa qualitativa, e Nunes e Magalhães (2016) informou apenas o procedimento como sendo bibliográfica e documental. Já os artigos de Santos e Oliveira (2014), Machado (2014) e Ciantelli e Leite (2016) não forneceram dados acerca da metodologia adotada.

Em um panorama, a abordagem mais empregada foi a qualitativa. Este método procura, sem utilizar elementos estatísticos, conhecer a realidade a partir da perspectiva do participante (ZANELLA, 2013).

Já o objetivo mais empregado foi o descritivo. A pesquisa descritiva busca descrever as características de determinado grupo ou fenômeno, estabelecendo relação entre variáveis (GIL, 2008).

Quanto ao procedimento de coleta de dados, o mais empregado foi o documental. Neste procedimento, a natureza das fontes se dá por materiais que ainda não sofreram tratamento analítico, podendo ser documentos internos (da organização) ou externos (governamentais, não-governamentais, entre outros) (GIL, 2008; ZANELLA, 2013).

Outro dado a ser destacado é a falta de informações em relação ao método da pesquisa, pois, de 11 textos, apenas dois artigos informaram todos os elementos e três artigos não informaram nenhum elemento.

Zanella (2013) refere-se ao método como uma série de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para atingir o conhecimento sobre determinado fato, objeto ou fenômeno. Sabendo que cada pesquisa é diferente da outra e da importância da metodologia, torna-se importante indicar e deixar claro o percurso para a elaboração da pesquisa e quais procedimentos foram adotados, dando assim maior confiabilidade na pesquisa como um todo e para a replicação desta.

3.4 INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PESQUISADAS

O presente tópico apresenta a região e a categoria administrativa de cada IES pesquisada nos artigos.

Tabela 4 – IES Pesquisadas: região, categoria administrativa e quantidade.

| Região da IES Pesquisada | Categoria Administrativa | Quantidade |
|---------------------------------|---------------------------------|-------------------|
| Sul | Pública | 2 |
| Sudeste | Pública | 6 |
| | Privada | 8 |
| Centro-Oeste | Pública | 2 |
| Nordeste | Pública | 3 |
| | Privada | 3 |
| Outros | Públicas | 28 |

Fonte: Elaboração própria com base no levantamento realizado no banco de dados SciELO e Periódicos CAPES.

Ao todo, 52 instituições foram fontes de pesquisas. Dentre as regiões de cada IES pesquisadas, 14 se localizam na região sudeste do Brasil, sendo seis públicas e oito privadas. Seis IES foram pesquisadas na região nordeste, sendo três universidades públicas e três privadas. Já no sul e centro-oeste, duas instituições públicas foram pesquisadas em cada região. Além disso, outras 28 universidades públicas foram pesquisadas, mas não foram informadas a região destas. Vale destacar que Maciel e Anache (2017) realizaram uma pesquisa bibliográfica e documental sobre o Programa Incluir, não enquadrando-se assim nesta categoria.

O presente dado expõe que o sudeste possui o maior número de IES pesquisadas, totalizando 14. Outro dado relevante quanto a região refere-se ao norte, região em que nenhuma IES foi pesquisada.

O Brasil é um país marcado por desigualdades e, no que tange o investimento para pesquisas a realidade não é diferente. Conforme dados do Mapa de Investimento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), que traz os dados sobre projetos e bolsas em vigência de diversas modalidades, a região sudeste possuía, até a data de nove de abril de 2022, 40.103 projetos e bolsas contempladas, seguido da região sul com 14.034, a região nordeste com 13.878, a região centro-oeste 8.839 e, por fim, a região norte com o menor número, totalizando 3.524 (BRASIL, 2022a).

Por meio dos dados apresentados pelo CNPQ, constatamos a discrepância entre as regiões quando se trata em incentivos a pesquisas, tendo a região sudeste

aproximadamente 49,8% dos projetos e bolsas vigentes em todo Brasil e a região norte, com aproximadamente apenas 4,3% dos projetos e bolsas vigentes.

Ademais, os dados expõem que a maioria das IES pesquisadas se enquadra na categoria administrativa pública, sendo ao todo 41 instituições públicas e 11 privadas. Entretanto, destaca-se que no sudeste, região com maior número de IES pesquisadas, possui também o maior número na categoria privada, totalizando nove IES.

Podemos inferir que as pesquisas com universidades privadas estão ligadas com a expansão dessas. Conforme dados de 2009 e 2018, as universidades privadas tiveram um aumento de 178% na taxa de matrículas, enquanto as universidades públicas tiveram um aumento de 155,2% (CABRAL; ORLANDO; MELETTI, 2020).

Em contrapartida, no que diz respeito às matrículas de pessoas com deficiência entre 2009 e 2018, Cabral, Orlando e Meletti (2020) destacam que as universidades públicas tiveram um aumento de 193% e as universidades privadas, um aumento de 137% nas matrículas deste grupo. Entretanto, mesmo com esse aumento, no ano de 2018, a rede privada contou com o maior número de matrículas de alunos com deficiência, totalizando 38.379, enquanto a rede pública contou com a matrícula de 20.280 educandos com deficiência (CABRAL; ORLANDO; MELETTI, 2020).

Vemos nos dados apresentados que embora haja um aumento nas universidades públicas de matrículas ao longo dos anos, as universidades privadas ainda possuem o maior número de educandos com deficiência dentro desse nível educacional. Visto essa discrepância, torna-se então necessária a realização de pesquisas nessa categoria administrativa para saber como está se dando o acesso e permanência, buscando ter conhecimento do porquê desses dados.

3.5 PARTICIPANTES DAS PESQUISAS

Este último tópico traz os participantes das pesquisas por artigo, classificando esses sujeitos por área e relatando a quantidade.

Tabela 5 – Participantes das Pesquisas: texto, sujeitos e quantidade.

| Texto | Sujeitos | Quantidade |
|-----------------------------------|--|-------------------|
| Siqueira e Santana (2010) | Instituições de Educação Superior | 11 |
| Pereira, Santos e Silva (2011) | Gestores | 4 |
| Duarte <i>et al.</i> (2013) | Coordenadores | 56 |
| Guerreiro, Almeida e Filho (2014) | Alunos | 18 |
| Santos e Oliveira (2014) | Alunos | 3 |
| Machado (2014) | Não se aplica | Não se aplica |
| Ciantelli e Leite (2016) | Coordenadores | 17 |
| Nunes e Magalhães (2016) | Professores coordenadores, técnicos administrativos, outros professores e alunos | Não informado |
| Dantas (2017) | Gestores, professores e alunos | 14 |
| Maciel e Anache (2017) | Não se aplica | Não se aplica |
| Mesquita e Baptista (2019) | Professores | 2 |

Fonte: Elaboração própria com base no levantamento realizado no banco de dados SciELO e Periódicos CAPES.

Duarte *et al.* (2013) e Ciantelli e Leite (2016) realizaram pesquisa apenas com coordenadoras: o primeiro artigo com 56 sujeitos; sendo 21 coordenadores de oito IES particulares e 35 coordenadores de uma IES pública; e o segundo, com 17 coordenadores de núcleos de acessibilidade. Já Guerreiro, Almeida e Filho (2014) e Santos e Oliveira (2014) realizaram pesquisa apenas com alunos: o primeiro artigo com 18 sujeitos, oito com deficiência visual (DV), seis com deficiência física (DF), três com deficiência auditiva (DA) e um com dificuldades de aprendizagem; e o segundo, com três alunos surdos.

Também enquadram-se em pesquisas com apenas um público específico os artigos de Siqueira e Santana (2010), Pereira, Santos e Silva (2011) e Mesquita e Baptista (2019), o primeiro pesquisou 11 IES públicas, o segundo realizou a pesquisa com quatro gestores e o terceiro com dois professores.

Já com públicos diversos temos o artigo de Nunes e Magalhães (2016) que contou como participantes professores coordenadores, técnicos administrativos,

outros professores e alunos, porém, não informou a quantidade. Na mesma linha, a tese de Dantas (2017) realizou a pesquisa com 14 sujeitos, sendo cinco professores, cinco alunos (dois com DF, dois com DA e um com DV, sendo esse último um aluno que havia desistido do curso) e quatro gestores.

Por fim, essa categoria não se aplica ao artigo de Machado (2014), pois este trouxe um relato de experiência de inclusão, demonstrando as ações adotadas pela universidade de uma forma geral e não com um participante específico. Também não se aplica a Maciel e Anache (2017), pois o artigo não realizou pesquisa com sujeitos, sendo uma pesquisa bibliográfica e documental.

No geral, os coordenadores foram o público mais pesquisado, totalizando 73 sujeitos e, o menor, professores com sete participantes.

De acordo com Duarte *et al.* (2013), a escolha de coordenadores para pesquisa deu-se porque acreditava-se que esses possuíam uma visão processual e longitudinal do processo de inclusão desse público em seus respectivos cursos. Entretanto, conforme Ciantelli e Leite (2016) que realizaram a pesquisa com os coordenadores dos núcleos de acessibilidade, a realidade encontrada foi outra, destacando a dificuldade de entrar em contato com esses e, ao conseguir, alguns não souberam dar informações a respeito do que era pesquisado.

Já em relação aos docentes, mesmo esses constituindo-se do menor público, pesquisas com professores são relevantes, principalmente pesquisas relacionadas às perspectivas e ações desses sujeitos frente a inclusão da pessoa com deficiência, já que são eles que se encontram no dia a dia do educando, sendo agentes ativos em sua aprendizagem e interferindo diretamente na permanência desse aluno. Saber a posição frente a esse tema é de interesse, pois, para um professor que apoia a educação inclusiva esse processo já não é algo intrínseco; para um professor que não é favorável, o cenário torna-se pior.

Ademais, ao todo, 26 participantes são alunos com deficiência, havendo maior incidência de participantes do público de deficiência visual, com nove alunos. Vale destacar que nenhuma das pesquisas contou com a participação de pessoas com deficiência intelectual (DI).

Dar voz a esses educandos é algo significativo, já que são eles o público-alvo das leis e das ações que a universidade realiza. É por meio da perspectiva desses que saberemos se as ações realmente estão sendo executadas e satisfatórias,

como também, teremos conhecimento das necessidades de mudanças. Guerreiro, Almeida e Filho (2014, p. 33) salientam que

Diante do aumento de alunos com deficiência no ensino superior é preciso saber como as instituições que ofertam este nível de ensino estão se organizando para responder às necessidades dos estudantes. Também é importante saber se essas mudanças implantadas satisfazem seus beneficiários.

É também um dado inquietante a não participação de pessoas com deficiência intelectual nas pesquisas, algo que nos leva a pensar sobre a não presença e invisibilidade desses sujeitos na educação superior brasileira.

Entretanto, vale destacar que, de acordo com o Censo de 2010 (IBGE, 2010), 2.611.536 declararam ter deficiência intelectual ou mental. Embora não seja maioria, pois a incidência maior na população brasileira é de pessoas com deficiência visual, há que se questionar a exclusão e discriminação histórica e estrutural que as pessoas com deficiência intelectual sofreram e sofrem quanto ao seu direito à escolarização em todos os níveis de ensino.

Podemos assim inferir que a não participação das pessoas com deficiência intelectual nas pesquisas pode estar ligada à sua invisibilidade nas políticas públicas e a crença negativa em sua escolarização com sucesso.

4 MATERIAIS E MÉTODOS

Como supramencionado, o presente trabalho busca analisar a matrícula ativas de educandos com deficiência nos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Maria e da Universidade Federal de São Carlos, partindo da hipótese de que essas, por constituírem-se referências na formação de profissionais na área da Educação Especial, estão preparadas para atender esse público, gerando uma maior incidência de educandos com deficiência em ambas as universidades.

Adentrando no método, mais especificamente sobre a abordagem utilizada, é de conhecimento que estudos na área da educação têm seu foco na abordagem qualitativa, entretanto “[...] é inegável que sem dados de natureza quantitativa muitas questões sociais/educacionais não poderiam ser dimensionadas, equacionadas e compreendidas, algumas não seriam mesmo levantadas.” (GATTI, 2006, p. 31).

Gatti (2006, p. 28) também afirma que

É preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que, de um lado, a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma qualificação dessa grandeza), e de outro, ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois, em si, seu significado é restrito. Por outro lado, nas abordagens qualitativas, é preciso que o evento, o fato, se manifeste em uma grandeza suficiente para sua detecção – ou seja, há uma quantidade associada aí.

Os dados quantitativos ajudam os pesquisadores e a sociedade no geral em visualizar, de maneira mais sistemática, a realidade dos dados investigados sobre determinado tema. Com isso, é possível obter, de forma a impactar a área investigada, demonstrações visuais e ilustrativas, representadas em forma de gráficos, tabelas, quadros etc.

Neste sentido, os dados quantitativos complementam os dados qualitativos, desenvolvendo grande papel na área investigada, dando apoio principalmente na criação de políticas, e interferindo, a partir dessas, diretamente na qualidade da educação.

Baseando-se na importância de dados quantitativos para estudos, principalmente na área da educação e a não dissociação com os dados qualitativos,

o presente estudo tem por metodologia a abordagem quantitativa, sendo essa caracterizada

[...] pelo emprego de instrumentos estatísticos, tanto na coleta como no tratamento dos dados, e que tem como finalidade medir relações entre as variáveis. No estudo quantitativo, por sua vez, o pesquisador parte de um plano preestabelecido com hipóteses e variáveis claramente definidas. Procura medir e quantificar os resultados da investigação, elaborando-os em dados estatísticos (ZANELLA, 2013, p. 35).

Quanto ao objetivo, trata-se de uma pesquisa exploratória, essa tendo por finalidade a ampliação e esclarecimento de um determinado fenômeno, formulando ao mesmo tempo, problemas precisos ou hipóteses para estudos posteriores (GIL, 2008). Gil (2008, p. 27) elucida que

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis.

O presente trabalho também possui caráter documental, forma de pesquisa desenvolvida a partir “[...] de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.” (GIL, 2008, p. 51).

Conforme Zanella (2013), utiliza-se como fonte dados secundários, podendo esses ser encontrados em documentos internos de empresas (relatórios, notas fiscais, entre outros) e externos como publicações (censo demográfico) e resultados de pesquisas já desenvolvidas.

Por fim, a análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros (CELLARD, 2008).

4.1 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

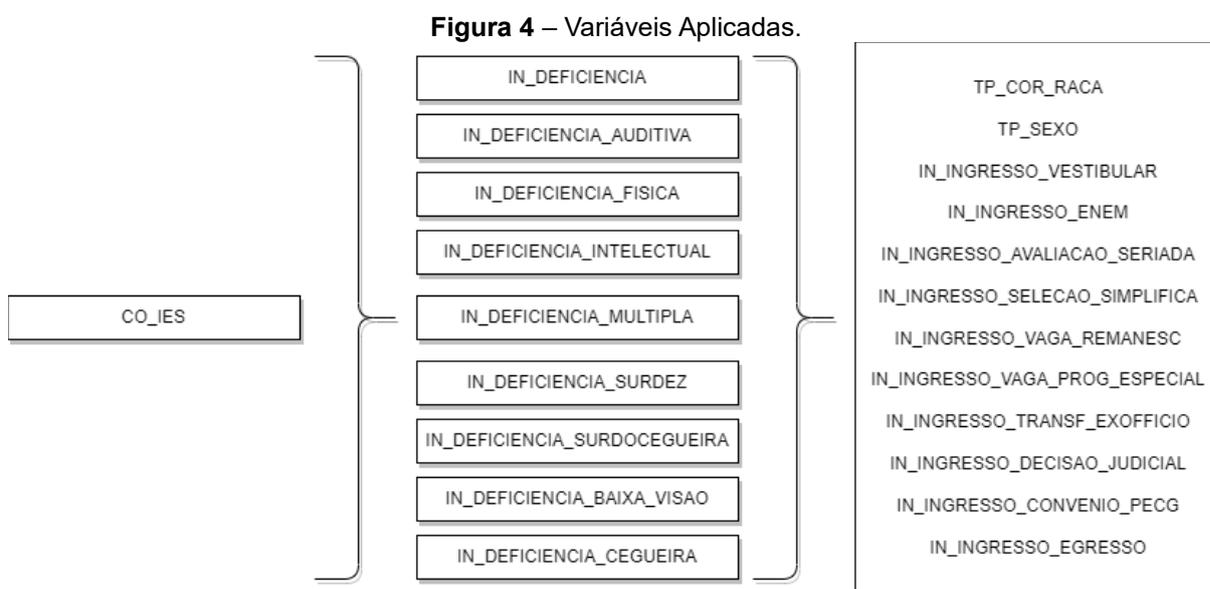
Para alcançar o objetivo elencado, teve-se como base os microdados do Censo da Educação Superior, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do período de 2019.

O Censo da Educação Superior (BRASIL, 2021c) é o instrumento de pesquisa do INEP sobre as Instituições de Educação Superior brasileiras. O Censo realiza coletas anuais de informações no Sistema e-MEC, em relação a infraestrutura, vagas, candidatos, matriculados, entre diversas outras informações das IES com a finalidade de

[...] oferecer informações estatísticas confiáveis, que permitam conhecer e acompanhar o sistema brasileiro de educação superior; subsidiar o Ministério da Educação com informações estatísticas para as atividades de acompanhamento e avaliação, programas de expansão e de melhoria da qualidade deste nível de ensino, entre outros; disponibilizar dados para o cálculo de indicadores que fundamentam a formulação e a implementação de políticas públicas e contribuir com o trabalho dos gestores das IES e demais gestores de governo, de instituições de âmbito público ou privado, pesquisadores, especialistas e estudantes do Brasil e de outros países, bem como de organismos internacionais. (BRASIL, 2021c, p. 2).

Cabe destacar que o ano de 2019 foi delimitado para a análise, no entanto, isso só foi possível pelo fato dos microdados do referido ano terem sido baixados do site do INEP no ano de 2020, período anterior às modificações sofridas no referido site, sendo muitos dados retirados e variáveis terem sido suprimidas ou modificadas.

Com os dados de 2019 a disposição, após a seleção das variáveis, conforme apresentadas na Figura 4, os dados brutos foram extraídos e processados a partir do software estatístico *IBM SPSS Statistics® (Statistical Package for the Social Sciences)*.



Fonte: Elaboração própria com base no dicionário de variáveis do INEP.

Foi necessário, como primeiro passo, realizar a leitura do dicionário de variáveis, que compõe a pasta de arquivos do referido ano, para a seleção das variáveis que possibilitaram responder ao objetivo proposto e que claramente nos permitissem traçar o panorama das matrículas gerais, das matrículas de pessoas com deficiência e ingresso nas duas universidades federais públicas que têm cursos de graduação em Educação Especial.

Posteriormente, para obter as informações necessárias para a pesquisa, primeiramente foram isolados os dados por instituição, com o respectivo código de cada universidade federal brasileira, ou seja, o código único de identificação de cada IES, sendo a UFSCar (IES=7) e a UFSM (IES= 582).

Posteriormente, no tratamento dos dados, foram escolhidas para compor a primeira janela do software as variáveis IN_DEFICIÊNCIA; IN_DEFICIÊNCIA_AUDITIVA; IN_DEFICIÊNCIA_FÍSICA; IN_DEFICIÊNCIA_INTELECTUAL; IN_DEFICIÊNCIA_MULTÍPLA; IN_DEFICIÊNCIA_SURDEZ; IN_DEFICIÊNCIA_SURDOCEGUEIRA; IN_DEFICIÊNCIA_BAIXA_VISÃO; e IN_DEFICIÊNCIA_CEGUEIRA e, a variável TP_COR_RAÇA, para compor a segunda janela. Após rodar esses dados, se repetiu o processo de composição da primeira janela com a variável TP_SEXO. Em seguida, novamente com a composição da primeira janela, se realizou a segunda com as variáveis IN_INGRESSO_VESTIBULAR; IN_INGRESSO_ENEM; IN_INGRESSO_AVALIACAO_SERIADA; IN_INGRESSO_SELECAO_SIMPLIFICA; IN_INGRESSO_VAGA_REMANESC; IN_INGRESSO_VAGA_PROG_ESPECIAL; IN_INGRESSO_TRANSF_EXOFFICIO; IN_INGRESSO_DECISAO_JUDICIAL; IN_INGRESSO_CONVENIO_PECG; e IN_INGRESSO_EGRESSO. Após a extração dos dados brutos, que foram salvos em planilhas do *Excel*®, se realizou a organização dos dados em tabelas do *Word*®.

Assim, após esse tratamento dos dados, para análise foram geradas tabelas relativas a: a) deficiência e raça; b) condição de deficiência e raça; d) deficiência e sexo; e) condição de deficiência e sexo; f) deficiência e cada forma de ingresso; e g) condição de deficiência e cada forma de ingresso.

4.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Com as tabelas abertas nas planilhas do *Excel*®, a leitura dos dados foi realizada utilizando-se do Dicionário de Variáveis do Censo da Educação Superior brasileira de 2019, como já mencionado, documento em formato *.xls* que acompanha os microdados do INEP.

Após a leitura, utilizou-se o programa Planilhas Google para a construção de tabelas com os dados para apresentação dos resultados e discussão do presente trabalho.

As duas primeiras tabelas apresentam, em relação à educação superior: a) o número total geral de matrículas ativas em todo Brasil; b) o número total geral de matrículas ativas de pessoas com deficiência em todo Brasil; c) o número total geral de matrículas ativas em cada IES pesquisada; e d) o número total geral de matrículas ativas de pessoas com deficiência em cada IES pesquisada. Para essas tabelas, utilizou-se primeiro os dados brutos obtidos em relação ao número de matrículas gerais e o número de matrículas de pessoas com deficiência em todo Brasil. Para cada IES, esses dados foram retirados a partir dos números apresentados no cruzamento das variáveis IN_DEFICIENCIA e TP_COR_RACA.

As duas tabelas seguintes apresentam: a) número total geral de matrículas ativas de pessoas com deficiência em cada IES pesquisada; b) condição de deficiência; e c) número total geral de matrículas ativas por condição de deficiência em cada IES pesquisada. Para essas, os dados foram retirados a partir da soma dos números apresentados no cruzamento da variável de cada condição de deficiência com a variável TP_COR_RACA.

As tabelas sobre raça apresentam: a) número total geral de matrículas ativas de pessoas com deficiência em cada IES pesquisada; b) condição de deficiência; e c) número total geral de matrículas ativas por raça e condição de deficiência. Para essas, os dados foram retirados a partir da soma dos números apresentados no cruzamento da variável de cada condição de deficiência com a variável TP_COR_RACA.

As tabelas sobre sexo apresentam: a) número total geral de matrículas ativas de pessoas com deficiência em cada IES pesquisada; b) condição de deficiência; e c) o número total geral de matrículas ativas por sexo e condição de deficiência. Para essas, os dados foram retirados a partir da soma dos números apresentados no cruzamento da variável de cada condição de deficiência com a variável TP_SEXO.

Já as últimas tabelas que dizem respeito a forma de ingresso, estão organizadas em: a) número total geral de matrículas ativas de pessoas com deficiência em cada IES; e b) número total geral de matrículas ativas por forma de ingresso e condição de deficiência. Para essas, os dados foram retirados a partir da soma dos números apresentados no cruzamento da variável de cada condição de deficiência com cada variável de forma de ingresso: IN_INGRESSO_VESTIBULAR; IN_INGRESSO_ENEM; IN_INGRESSO_AVALIACAO_SERIADA; IN_INGRESSO_SELECAO_SIMPLIFICA; IN_INGRESSO_VAGA_REMANESC; IN_INGRESSO_VAGA_PROG_ESPECIAL; IN_INGRESSO_TRANSF_EXOFFICIO; IN_INGRESSO_DECISAO_JUDICIAL; IN_INGRESSO_CONVENIO_PECG; e IN_INGRESSO_EGRESSO.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para a análise, os dados obtidos serão apresentados e discutidos a partir dos eixos temáticos: a) matrículas ativas do público geral e de pessoas com deficiência em cada IES; b) matrículas ativas por condição de deficiência em cada IES; c) matrículas ativas por condição de deficiência e raça em cada IES; d) matrículas ativas por condição de deficiência e sexo em cada IES; e e) matrículas ativas por condição de deficiência e forma de ingresso em cada IES.

Frisa-se aqui que o presente trabalho não busca comparar a Universidade Federal de Santa Maria e a Universidade Federal de São Carlos, mas sim, objetiva apresentar os dados em relação ao acesso de pessoas com deficiência em 2019 em ambas as universidades.

5.1 MATRÍCULAS DO PÚBLICO GERAL E DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA E NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Com base na seleção dos dados do Censo Escolar de 2019, em relação ao acesso de pessoas com deficiência na educação superior, mais especificamente na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a Tabela 6 apresenta o número total geral de matrículas nas IES no Brasil, o número total geral de matrículas de pessoas com deficiência nas IES no Brasil, o número total geral de matrículas na UFSM e o número total geral de matrículas de pessoas com deficiência na UFSM.

Tabela 6 – Matrículas ativas do público geral e de pessoas com deficiência em todo Brasil e na Universidade Federal de Santa Maria no ano de 2019.

| Matrículas nas IES no Brasil | Matrículas de Pessoas com Deficiência nas IES do Brasil | Matrículas na UFSM | Matrículas de Pessoas com Deficiência na UFSM |
|-------------------------------------|--|---------------------------|--|
| 12 350 832 | 65 139 | 25 312 | 348 |

Fonte: Elaboração própria com base no Censo Escolar do ano de 2019.

Conforme os dados do ano de 2019, das 12.350.832 matrículas na educação superior no Brasil, aproximadamente 0,5% desse total, em nível nacional, foram educandos com deficiência, compreendendo 65.139 matrículas.

Ao comparar-se o número total de matrículas do público geral com o número total de matrículas de pessoas com deficiência, percebemos uma discrepância entre os dados. Entretanto, não podemos desconsiderar o aumento no número de matrículas de pessoas com deficiência ao longo dos anos, havendo um crescimento de 59.496 matrículas ativas no ano de 2018 (CABRAL; ORLANDO; MELETTI, 2020) para 65.139 matrículas ativas no ano 2019. Porém, mesmo com o aumento, o número de matrículas ainda se mantém baixo se considerarmos que aproximadamente 23,9% da população brasileira são pessoas com deficiência (IBGE, 2010)³.

Para se chegar à educação superior a caminhada é longa, perpassando por toda a educação básica até encontrar-se diante das formas de ingresso que as universidades proporcionam. Mesmo com amparo político e garantia do acesso, as barreiras estão presentes ao longo de todo percurso e muitos acabam desistindo por não encontrarem resoluções a esses problemas.

De acordo com dados da Pesquisa Nacional de Saúde (IBGE, 2021b) de 2019, 67,6% da população com deficiência não possui instrução ou possui ensino fundamental incompleto. Podemos constatar pela elevada taxa que, mesmo com o direito e a obrigatoriedade da educação sendo prevista em lei, há uma baixa presença deste público ao longo da educação básica, demonstrando que algo está ocorrendo. Ainda conforme os dados, apenas 16,6% das pessoas com deficiência concluíram o ensino médio ou possuem ensino superior incompleto (IBGE, 2021b).

Existem muitas barreiras que obstruem o caminho para o ingresso e permanência na educação básica, favorecendo o isolamento e não possibilitando a igualdade, o direito de pertencer e participar desse meio, mas sim segregando (MENDONÇA, 2013). Conforme Mendonça (2013, p. 7) “A sociedade ao mesmo tempo em que formula normas para amenizar as diferenças, também faz a estigmatização que determinado grupo não pertence às normas sociais vigentes.”

3 Vale ressaltar novamente que para a coleta dos dados foi realizado um questionário que buscava captar a percepção dos indivíduos em relação a dificuldade de enxergar, ouvir, caminhar ou subir escadas, mesmo fazendo uso de recursos como óculos, aparelho auditivo, bengala, entre outros. Em relação a deficiência mental ou intelectual, limitou-se a percepção das dificuldades para realizar atividades habituais. (IBGE, 2010).

Vale apontar que, de acordo com a Lei nº 13.146/15 (BRASIL, 2015), entende-se por barreiras qualquer impedimento que limite ou impeça a participação social, fruição e exercício dos direitos da pessoa. Ademais, essas barreiras podem ser urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e na informação, atitudinais e tecnológicas (BRASIL, 2015).

Além de toda essa trajetória na educação básica, ao se chegar a educação superior outras barreiras para o acesso e permanência de pessoas com deficiência estão presentes, como o caráter que as universidades possuem, esse, como já mencionado, voltado para a produção, eficácia e eficiência. Para superarem essa visão, as IES devem refletir sobre as condições de acesso e sucesso que oferecem, sendo necessária medidas que concretizem esse processo como: adaptações curriculares; adequação dos recursos; criação de núcleos de inclusão; formação continuada dos professores; entre outros (RODRIGUES, 2004; PEREIRA, SANTOS, SILVA, 2011).

Apoiando-se a isso, Mesquita e Baptista (2019, p. 15) defendem que

As políticas públicas são apenas um dos elementos essenciais para assegurar e manter os alunos com necessidades educacionais no Ensino Superior. Temos que avançar em outras questões, como a reformulação das práticas pedagógicas padronizadas, a eliminação da gestão arcaica das universidades, a flexibilização do currículo, a promoção de adaptações estruturais e atitudinais, além da utilização das tecnologias assistivas.

Adentrando na Universidade Federal de Santa Maria, no ano de 2019, das 12.350.832 matrículas ativas na educação superior em nível nacional, 25.312 dessas encontraram-se na UFSM e, desse total, aproximadamente 1,3% das matrículas foram pessoas com deficiência, totalizando 348 indivíduos.

Ademais, das 65.139 matrículas ativas de pessoas com deficiência em todo país no referido ano de 2019, aproximadamente 0,5% desses educandos situaram-se na referida universidade.

Em relação à UFSM, sabe-se que essa possui um Núcleo de Acessibilidade vinculado à Coordenadoria de Ações Educacionais, que tem por objetivo o atendimento do Público Alvo da Educação Especial e a promoção de ações junto aos servidores e discentes da universidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2020b).

Conforme Relatório do Núcleo de Acessibilidade da UFSM (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2020b) só no ano de 2019 ingressaram 76 educandos com deficiência, 69 por meio do sistema de reserva de vagas e sete não ingressaram por meio desse sistema.

Já em relação aos dados Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a Tabela 7 apresenta o número total geral de matrículas nas IES no Brasil, o número total geral de matrículas de pessoas com deficiência nas IES no Brasil, o número total geral de matrículas e o número total geral de matrículas de pessoas com deficiência na UFSCar.

Tabela 7 – Matrículas ativas do público geral e de pessoas com deficiência em todo Brasil e na Universidade Federal de São Carlos no ano de 2019.

| Matrículas nas IES no Brasil | Matrículas de Pessoas com Deficiência nas IES no Brasil | Matrículas na UFSCar | Matrículas de Pessoas com Deficiência na UFSCar |
|-------------------------------------|--|-----------------------------|--|
| 12 350 832 | 65 139 | 14 905 | 61 |

Fonte: Elaboração própria com base no Censo Escolar do ano de 2019.

A Universidade Federal de São Carlos abrangeu aproximadamente 0,12% das matrículas ativas de todo Brasil, compreende ao todo 14.905 estudantes e, desse total, aproximadamente 0,4% das matrículas foram pessoas com deficiência, totalizando 61 indivíduos.

Ainda, das 65.139 matrículas ativas de pessoas com deficiência, aproximadamente 0,09% desses educandos com deficiência encontraram-se na referida Universidade.

A Universidade Federal de São Carlos possuía um núcleo de acessibilidade, esse denominado de INCLUIR – Núcleo de Acessibilidade da UFSCar, vinculado ao Núcleo de Extensão da universidade, entretanto, por meio de informações do sítio, aparentemente este não está mais ativo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, s. d.).

Em relação a ambas universidades, os dados mostram que o número de matrículas de pessoas com deficiência na Universidade Federal de Santa Maria e na Universidade Federal de São Carlos, analisando a partir do cenário nacional e

também dentro do cenário de suas próprias universidades, ainda é baixo, principalmente no que se refere a segunda universidade.

Visto a baixa porcentagem, torna-se necessário que mais ações sejam tomadas pelas referidas IES para incentivar o acesso de educandos com deficiência. Mesquita e Baptista (2019) elencam três iniciativas que podem ser adotadas: a) efetivação do papel dos núcleos de inclusão na criação de diálogo entre gestores, coordenadores, docentes e discentes; b) minimização das condutas estereotipadas e preconceituosas; c) mudança na cultura educacional das instituições de educação superior “[...] visando formar cidadãos para além do mercado de trabalho, capazes de respeitar a diversidade, sem fazer distinção de classe, raça, crença, ideologia e padrões corporais.” (MESQUITA; BAPTISTA, 2019, p. 5).

Entretanto, vale apontar que, além da preparação das universidades para o acesso desses educandos, muitos outros fatores estão envolvidos quando se escolhe uma universidade, como: localização; transporte; questões financeiras; cursos ofertados; formas de ingresso; entre outros, afetando diretamente os dados quantitativos deste público nas respectivas universidades.

5.2 MATRÍCULAS POR CONDIÇÃO DE DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA E NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Adentrando ao número de matrículas por condição de deficiência, a Tabela 8 traz o presente dado em relação a UFSM, elencando o número total geral de matrículas de pessoas com deficiência e o número total geral de matrículas por condição de deficiência.

Tabela 8 – Matrículas ativas de pessoas com deficiência na Universidade Federal de Santa Maria por condição de deficiência em 2019.

| Matrículas de Pessoas com Deficiência na UFSM | Condição de Deficiência | Matrículas por Condição de Deficiência na UFSM |
|--|--------------------------------|---|
| 339 ⁴ | Auditiva | 60 |

Continua...

4 Os microdados do INEP consideram outras especificidades como deficiência além das apresentadas no trabalho, totalizando assim 348 matrículas. Entretanto, como esses outros públicos não serão abordados, será considerado o montante 339 matrículas, referente a soma das matrículas das condições de deficiência apresentadas.

| Matrículas de Pessoas com Deficiência na UFSM | Condição de Deficiência | Matrículas por Condição de Deficiência na UFSM |
|--|--------------------------------|---|
| 339 | Física | 148 |
| | Intelectual | 14 |
| | Múltipla | 9 |
| | Surdez | 4 |
| | Surdocegueira | 0 |
| | Baixa Visão | 103 |
| | Cegueira | 1 |

Fonte: Elaboração própria com base no Censo Escolar do ano de 2019.

Do montante de 339 matrículas ativas, 148 são pessoas com deficiência física, 103 com baixa visão, 60 com deficiência auditiva, 14 com deficiência intelectual, nove com deficiência múltipla, quatro com surdez e um educando com cegueira. Conforme os dados, não houve nenhuma matrícula ativa de educandos com surdocegueira em 2019.

Na Universidade Federal de Santa Maria observa-se que a maioria dos educandos com deficiência com matrículas ativas no ano de 2019 são pessoas com deficiência física, seguido de pessoas com baixa visão, totalizando, juntos, 251 matrículas, aproximadamente 74,04% do montante geral.

Conforme dados do Censo de 2010 (IBGE, 2010) em relação às pessoas com deficiência, 35.268.015 são pessoas com deficiência visual com alguma ou grande dificuldade e, 12.531.178 pessoas com deficiência motora com alguma ou grande dificuldade, compreendendo ambas as especificidades os maiores grupos de pessoas com deficiência. Os dados em relação às matrículas na UFSM por condição de deficiência condizem com os dados do IBGE, já que ambas compreendem o maior número de pessoas com deficiência no Brasil, entretanto, há uma diferenciação ao levar-se em conta que as matrículas de pessoas com deficiência física se sobrepõe ao número de matrículas de pessoas com deficiência visual.

Já em relação a UFSCar, a Tabela 9 elenca o número total geral de matrículas de pessoas com deficiência e o número total geral de matrículas por condição de deficiência.

Tabela 9 – Matrículas ativas de pessoas com deficiência na Universidade Federal de São Carlos por condição de deficiência em 2019.

| Matrículas de Pessoas com Deficiência na UFSCar | Condição de Deficiência | Matrículas por Condição de Deficiência na UFSCar |
|--|--------------------------------|---|
| 62 ⁵ | Auditiva | 48 |
| | Física | 4 |
| | Intelectual | 1 |
| | Múltipla | 0 |
| | Surdez | 1 |
| | Surdocegueira | 0 |
| | Baixa Visão | 8 |
| | Cegueira | 0 |

Fonte: Elaboração própria com base no Censo Escolar do ano de 2019.

Das 62 matrículas ativas, 48 são pessoas com deficiência auditiva, oito com baixa visão, quatro com deficiência física, um com deficiência intelectual e um com surdez. Conforme os dados, não houve nenhuma matrícula ativa de educandos com deficiência múltipla, surdocegueira e cegueira em 2019.

Observa-se na Universidade Federal de São Carlos que o maior número de matrículas ativas de pessoas com deficiência no ano de 2019 refere-se às pessoas com deficiência auditiva, compreendendo aproximadamente 77,4% das matrículas.

Uma hipótese em relação ao elevado número de matrículas desse grupo está relacionado a UFSCar ter uma preocupação com esse público, possuindo dentro de sua própria instituição o curso de bacharelado em Tradução e Interpretação em

5 Ao realizar-se a soma de pessoas com deficiência por condição de deficiência no cruzamento com a raça, sexo, ingresso e curso, notou-se uma matrícula a mais da que apresentada no quadro geral de matrículas da Universidade Federal de São Carlos. Optou-se então por usar o montante de 62 matrículas, já que essa matrícula a mais interfere nos dados de cada variante.

Língua Brasileira de Sinais (Libras)/Língua Portuguesa, formando profissionais para atuarem no que se refere a LIBRAS.

Ademais, por meio de uma parceria entre o curso e a Secretária de Ações Afirmativas Diversidade e Equidade, há na presente universidade o Serviço de Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, que tem por objetivo unir os servidores tradutores intérpretes de Libras com a finalidade de centralizar as demandas de tradução e interpretação da própria universidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2017).

Sobre as matrículas por condição de deficiência na Universidade Federal de Santa Maria e na Universidade Federal de São Carlos, mesmo havendo hipóteses, não podemos afirmar que esse dado está relacionado a, no caso da primeira, um maior suporte às pessoas com deficiência física e, no caso da segunda, um maior suporte às pessoas com deficiência auditiva, sendo necessário estudos mais aprofundados para saber se há uma relação.

Entretanto, vale destacar que as barreiras para o acesso e permanência não limitam-se a aspectos arquitetônicos e comunicacionais. De acordo com estudo realizado por Rocha e Miranda (2009, p. 30-31)

[...] muitas universidades começaram a criar ações que garantam acessibilidade em sua estrutura arquitetônica, embora, [...] o atendimento apenas à infraestrutura espacial, não conseguem minimizar a exclusão destes alunos no ensino superior. Aspectos como as condições didáticopedagógica de trabalho de professores, comprometido pela falta de tecnologias de ajuda para operacionalização de um processo de aprendizagem e inclusão deste aluno de modo pleno, encontram-se entre os principais obstáculos [...].

Quando falamos sobre pessoas com deficiência não estamos falando de um público homogêneo, no qual todos se encaixam dentro de um mesmo perfil, necessitando do mesmo suporte. Quando falamos sobre pessoas com deficiência, nos referimos a condições, especificidades e necessidades diferentes, compreendendo uma gama de diferenças e, ao mesmo tempo, a existência de uma gama de barreiras por parte da sociedade.

Cada vez mais diversos públicos adentram a educação superior e muitas outras mudanças são necessárias. Segundo Siqueira e Santana (2010, p. 134-135)

A inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior tem que estar voltada para os aspectos que dizem respeito a tudo aquilo que envolve o

sujeito em suas relações cotidianas. E esta não pode ser pensada a partir de ações isoladas, mas precisa congrega ações com vistas à aquisição de produtos e tecnologias; ações voltadas às atitudes sociais e para as políticas de inclusão de ingresso e permanência das pessoas com deficiência, assim como relativas ao apoio que as instituições de ensino necessitam tais como no âmbito das pesquisas que desenvolvem, no financiamento da infraestrutura voltadas à formação e para o ensino, entre outros.

Demandam-se políticas que busquem mudanças não puramente estruturais ou arquitetônicas, mas que abarquem também metodologias relativas ao acolhimento, ensino e avaliação, possibilitando um bom desempenho desses alunos e uma maior qualidade do ensinoaprendizado (PEREIRA; SANTOS; SILVA, 2011).

Ademais, mesmo sabendo que a escolha de uma universidade para o ingresso depende de muitos fatores, não deixa de ser curioso que, de acordo com os dados, não houve matrículas ativas de pessoas com surdocegueira no ano de 2019 em ambas as IES. Pessoas com surdocegueira fazem parte de um grupo estigmatizado socialmente, o qual muitas pessoas não conhecem, até mesmo as próprias instituições que teoricamente deveriam estar preparadas para recebê-los.

Muccini (2017) em sua pesquisa sobre educandos com surdocegueira no contexto acadêmico, expõe a quantidade de barreiras existentes que derivam, em muitos casos, do desconhecimento sobre as especificidades da surdocegueira. Essa falta de acessibilidade tem-se início desde o edital para se tentar o ingresso, até o despreparo dos professores e técnicos e ausência de profissionais especializados. Em relação às barreiras físicas evidencia-se a falta de sinalização e iluminação nas universidades, entre outras que impedem a autonomia deste público para exercer suas necessidades básicas. Ademais, a comunicação entre os profissionais das IES e os educandos surdocegos é muito superficial, no qual os estudantes não participam na escolha das estratégias e recursos que serão disponibilizados para uso próprio.

Visto os diversos obstáculos existentes, cabe as universidades conhecerem melhor esse público para que ocorra a supressão dessas barreiras, devendo a IES se adaptarem a pessoa com deficiência e não deixando a cargo do próprio estudante sua inclusão, pois “[...] se faz notório o quão discriminatório e excludente é esperar que o estudante busque uma solução individual para um problema social e político, ferindo o direito salvaguardado pelos documentos legais vigentes” (MUCCINI, 2017, p. 93).

5.3 MATRÍCULAS POR CONDIÇÃO DE DEFICIÊNCIA E RAÇA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA E NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

A Tabela 10 apresenta o número total geral de matrículas de pessoas com deficiência e o número total geral de matrículas de pessoas com deficiência por condição de deficiência e raça na Universidade Federal de Santa Maria.

Tabela 10 – Matrículas ativas de pessoas com deficiência por condição de deficiência e por raça na Universidade Federal de Santa Maria em 2019.

| Matrículas de Pessoas com Deficiência na UFSM | Condição de Deficiência | Raça | | | | | |
|---|-------------------------|---------------|--------|-------|-------|---------|----------|
| | | Não Declarado | Branca | Preta | Parda | Amarela | Indígena |
| 339 | Auditiva | 1 | 53 | 2 | 3 | 1 | 0 |
| | Física | 4 | 107 | 13 | 22 | 1 | 1 |
| | Intelectual | 1 | 12 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| | Múltipla | 0 | 8 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| | Surdez | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| | Surdocegueira | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Baixa Visão | 2 | 85 | 5 | 11 | 0 | 0 |
| | Cegueira | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| | TOTAL | 8 | 267 | 22 | 39 | 2 | 1 |

Fonte: Elaboração própria com base no Censo Escolar do ano de 2019.

No ano de 2019, na UFSM, aproximadamente 78,7% das matrículas ativas de pessoas com deficiência foram indivíduos brancos, sendo 107 pessoas com deficiência física, 85 com baixa visão, 53 com deficiência auditiva, 12 com deficiência intelectual, oito com deficiência múltipla e dois com surdez, totalizando 267 educandos.

O segundo grupo com maior número de matrículas foram pessoas pardas, totalizando aproximadamente 11,5% das matrículas ativas de pessoas com deficiência, sendo 22 pessoas com deficiência física, 11 com baixa visão, três com deficiência auditiva, um com deficiência múltipla, um com surdez e um com cegueira, totalizando 39 educandos.

Mesmo as pessoas pardas compondo o segundo maior grupo de matrículas de pessoas com deficiência, ainda há uma diferença elevada para o número de estudantes brancos. Destaca-se também a baixa matrícula de pessoas de outras raças, sendo 22 matrículas de pretos, duas de amarelos e um indígena.

Ademais, oito pessoas com deficiência não declararam a raça.

Já em relação à Universidade Federal de São Carlos, a Tabela 11 apresenta o número total geral de matrículas de pessoas com deficiência e o número total geral de matrículas de pessoas com deficiência por condição de deficiência e raça.

Tabela 11 – Matrículas ativas de pessoas com deficiência por condição de deficiência e por raça na Universidade Federal de São Carlos em 2019.

| Matrículas de Pessoas com Deficiência na UFSCar | Condição de Deficiência | Raça | | | | | |
|---|-------------------------|---------------|--------|-------|-------|---------|----------|
| | | Não Declarado | Branca | Preta | Parda | Amarela | Indígena |
| 62 | Auditiva | 1 | 27 | 4 | 6 | 3 | 7 |
| | Física | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| | Intelectual | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| | Múltipla | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Surdez | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Surdocegueira | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Baixa Visão | 0 | 7 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| | Cegueira | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | TOTAL | 2 | 37 | 5 | 6 | 5 | 7 |

Fonte: Elaboração própria com base no Censo Escolar do ano de 2019.

Na Universidade Federal de São Carlos, no ano de 2019, aproximadamente 59,6% das matrículas ativas de pessoas com deficiência foram pessoas brancas, sendo 27 pessoas com deficiência auditiva, sete com baixa visão, dois com deficiência física e um com surdez, totalizando 37 educandos.

Os outros grupos de raça tiveram número de matrículas semelhantes entre si, sendo sete indígenas, seis pardos, cinco pretos e cinco amarelos. Ademais, duas pessoas com deficiência não declararam a raça.

Observamos em ambas as universidades a desigualdade que existe quando falamos de raça. Toda a trajetória escolar básica até o acesso à universidade

depende, em especial, da condição socioeconômica de cada indivíduo e, nesse aspecto, vemos historicamente a desigualdade racial presente (COSTA; *et. al.*, 2006).

Mesmo no ano de 2019 as pessoas pretas e pardas representando 56,2% da população brasileira (IBGE, 2020), conforme os dados de Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil (IBGE, 2019) de 2018, o rendimento médio domiciliar *per capita* da população preta ou parda era de R\$ 934, enquanto da população branca era de R\$ 1 846. Ainda, considerando os indivíduos que vivem com menos US\$ 5,50 diários, enquadrando-se assim, conforme o Banco Mundial, na linha da pobreza, 32,9% são pessoas pretas ou pardas (IBGE, 2019).

Conforme Sepúlveda e Lopes (2012, p. 3) as desigualdades existentes nos níveis elevados de ensino “[...] estão relacionadas a um sistema de manutenção de privilégios, no qual certos grupos detêm vantagem na apropriação desse recurso em detrimento de outros.”, associando a origem e condição social ao acesso à universidade.

Essa discriminação não seria diferente quando falamos da pessoa com deficiência, havendo também, dentro deste grupo, uma discrepância entre brancos e outras raças. Em relação a desigualdade racial existente na educação superior, Baía *et. al.* (2006, p. 21) traz que

O papel da Universidade Pública é crucial na redução das desigualdades e sua principal função é de dialogar com estes grupos marginalizados oferecendo espaço para a superação de sua condição. Mas, atualmente, se situa como um espaço elitista, pois legitima o poder dos que oprimem e reproduz as desigualdades geradas historicamente.

As ações afirmativas na educação superior buscam reparar a desigualdade historicamente presente, porém, no que diz respeito às pessoas com deficiência em ambas universidades, essa diferença não está sendo suprida. Mesmo havendo diversas leis de acesso e permanência desse público, há necessidade de leis análogas, porém que também abarquem as condições sociais e, conseqüentemente, a questão racial.

Mesmo elencando essa desigualdade, não podemos deixar de destacar o número de matrículas de indígenas com deficiência na UFSCar, sendo a segunda maior raça dentre as pessoas com deficiência. Quando falamos da população indígena,

devemos considerar a dizimação e o genocídio desse povo. Historicamente, o tratamento que o Estado brasileiro dispensou à população indígena foi marcado por posturas racistas, intoleráveis, considerando os índios povos tutelados e não como sujeitos coletivos de direitos. [...] Os indígenas reivindicam seus direitos mediante combate à exclusão histórica, ao desconhecimento e ao desrespeito às suas tradições religiosas e culturais. Eles ainda insistem na demarcação, titulação e proteção de terras, inclusive nas áreas urbanas, e propõem uma educação inclusiva que leve em conta suas especificidades. (COSTA; *et. al.*, 2006, p. 31)

Essas matrículas representam um dado interessante que estimula o interesse para saber o motivo de tal número expressivo, já que é a segunda maior raça em quantidade de matrículas de pessoas com deficiência na UFSCar. Um dos possíveis motivos é devido a UFSCar (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2020), como também a UFSM (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2022), oferecerem processos específicos para o ingresso da população indígena. Entretanto, mesmo com tal hipótese, necessita-se de mais pesquisas para averiguar o que envolve todo esse processo e o porque da escolha.

5.4 MATRÍCULAS POR CONDIÇÃO DE DEFICIÊNCIA E SEXO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA E NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

A Tabela 12 apresenta o número total geral de matrículas de pessoas com deficiência e o número total geral de matrículas de pessoas com deficiência por condição de deficiência e sexo na Universidade Federal de Santa Maria.

Tabela 12 – Matrículas ativas de pessoas com deficiência por condição de deficiência e por sexo na Universidade Federal de Santa Maria em 2019.

| Matrículas de Pessoas com Deficiência na UFSM | Condição de Deficiência | Sexo | |
|---|-------------------------|----------|-----------|
| | | Feminino | Masculino |
| 339 | Auditiva | 30 | 30 |
| | Física | 65 | 83 |
| | Intelectual | 4 | 10 |
| | Múltipla | 4 | 5 |
| | Surdez | 3 | 1 |

Continua...

| Matrículas de Pessoas com Deficiência na UFSM | Condição de Deficiência | Sexo | |
|---|-------------------------|----------|-----------|
| | | Feminino | Masculino |
| 339 | Surdocegueira | 0 | 0 |
| | Baixa Visão | 48 | 55 |
| | Cegueira | 1 | 0 |
| | TOTAL | 155 | 184 |

Fonte: Elaboração própria com base no Censo Escolar do ano de 2019.

Das 339 matrículas ativas no ano de 2019, 155 foram pessoas com deficiência do sexo feminino, totalizando aproximadamente 45,7% das matrículas, sendo 65 pessoas com deficiência física, 48 com baixa visão, 30 com deficiência auditiva, quatro com deficiência intelectual, quatro com deficiência múltipla, três com surdez e uma com cegueira.

Já em relação ao sexo masculino, houve 184 matrículas ativas nesse grupo, totalizando aproximadamente 54,2% das matrículas gerais de pessoas com deficiência, sendo 83 pessoas com deficiência física, 55 com baixa visão, 30 com deficiência auditiva, 10 com deficiência intelectual, cinco com deficiência múltipla, um com surdez.

Em um panorama, na maioria das matrículas ativas por deficiência o sexo masculino sobrepôs o sexo feminino, com exceção da deficiência auditiva que possuía a mesma quantidade de matrículas para ambos os sexos, da surdez que possuía duas matrículas a mais do sexo feminino, e da cegueira, a qual só houve uma matrícula do sexo feminino.

A Tabela 13 apresenta o número total geral de matrículas de pessoas com deficiência e o número total geral de matrículas de pessoas com deficiência por condição de deficiência e sexo na Universidade Federal de São Carlos.

Tabela 13 – Matrículas ativas de pessoas com deficiência por condição de deficiência e por sexo na Universidade Federal de São Carlos em 2019.

| Matrículas de Pessoas com Deficiência na UFSCar | Condição de Deficiência | Sexo | |
|---|-------------------------|----------|-----------|
| | | Feminino | Masculino |
| 62 | Auditiva | 23 | 25 |
| | Física | 0 | 4 |

Continua ...

| Matrículas de Pessoas com Deficiência na UFSCar | Condição de Deficiência | Sexo | |
|---|-------------------------|----------|-----------|
| | | Feminino | Masculino |
| | Intelectual | 0 | 1 |
| | Múltipla | 0 | 0 |
| | Surdez | 1 | 0 |
| | Surdocegueira | 0 | 0 |
| | Baixa Visão | 2 | 6 |
| | Cegueira | 0 | 0 |
| | TOTAL | 26 | 36 |

Fonte: Elaboração própria com base no Censo Escolar do ano de 2019.

Na UFSCar, das 62 matrículas ativas no de 2019, 26 foram pessoas com deficiência do sexo feminino, totalizando aproximadamente 41,9% das matrículas, sendo 23 pessoas com deficiência auditiva, duas com baixa visão e uma com surdez.

Já em relação ao sexo masculino, houve 36 matrículas ativas nesse grupo, totalizando aproximadamente 58% das matrículas gerais de pessoas com deficiência, sendo 25 pessoas com deficiência auditiva, seis com baixa visão, quatro com deficiência física e um com deficiência intelectual.

Em um panorama, na maioria das matrículas por deficiência, o sexo masculino sobrepôs o sexo feminino, com exceção da surdez a qual só houve uma matrícula do sexo feminino.

Vemos ao longo dos dados do Censo da Educação Superior de 2019 o quanto o Brasil é composto por desigualdades, não sendo diferente quando nos referimos ao acesso de pessoas com deficiência por sexo. Entretanto, em contrapartida aos dados apresentados, conforme a pesquisa “Estatísticas de Gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil”, em 2019, 19,4% das mulheres com 25 anos ou mais possuíam a educação superior completa, enquanto os homens representavam apenas 15,1% (IBGE, 2021a).

Mesmo as mulheres possuindo elevado acesso a educação superior, as pessoas com deficiência do sexo masculino, em ambas as universidades, ainda representam o número maior de matrículas ativas. Esse dado condiz com a realidade desse público se levarmos em conta que

[...] as mulheres com deficiência estão em dupla desvantagem devido a uma complexa combinação de discriminação baseada em gênero e deficiência. Conseqüentemente, enfrentam uma situação peculiar de dupla vulnerabilidade, que se torna ainda mais complexa a partir da incorporação das categorias de raça/etnia, classe, orientação sexual, geração, região e religião. (MELLO; NUERNBERG, 2012, p. 639-640).

Baseado nos dados de ambas as universidades e da dupla discriminação que as mulheres com deficiência enfrentam, é necessário a luta pelo acesso desse grupo a educação superior, tendo sua igualdade reconhecida e seus direitos respeitados. É necessário que o contexto universitário seja um espaço democrático, justo e acessível a todos os grupos, no qual uma educação inclusiva seja realmente efetiva e praticada por todos que compõe esse ambiente de forma direta ou indireta (MESQUITA; BAPTISTA, 2019, p. 11).

5.5 MATRÍCULAS POR CONDIÇÃO DE DEFICIÊNCIA E FORMA DE INGRESSO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA E NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

A Tabela 14 apresenta o número total geral de matrículas de pessoas com deficiência e o número total geral de matrículas de pessoas com deficiência por condição de deficiência e forma de ingresso na Universidade Federal de Santa Maria.

Tabela 14 – Matrículas ativas de pessoas com deficiência por condição de deficiência e forma de ingresso na Universidade Federal de Santa Maria em 2019.

| Matrículas de Pessoas com Deficiência na UFSM | Forma de Ingresso | Condição de Deficiência | | | | | | | |
|---|-------------------|-------------------------|--------|-------------|----------|--------|----------------|-------------|----------|
| | | Auditiva | Física | Intelectual | Múltipla | Surdez | Surdo cegueira | Baixa Visão | Cegueira |
| 339 | Vestibular | 24 | 30 | 1 | 4 | 2 | 0 | 27 | 0 |
| | ENEM | 31 | 98 | 12 | 4 | 2 | 0 | 60 | 1 |
| | Avaliação Seriada | 2 | 5 | 1 | 0 | 0 | 0 | 8 | 0 |

Continua...

| Matrículas de Pessoas com Deficiência na UFSM | Forma de Ingresso | Condição de Deficiência | | | | | | | |
|---|--------------------------|-------------------------|--------|-------------|----------|--------|----------------|-------------|----------|
| | | Auditiva | Física | Intelectual | Múltipla | Surdez | Surdo cegueira | Baixa Visão | Cegueira |
| 339 | Seleção Simplificada | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Remanescentes | 2 | 14 | 0 | 1 | 0 | 0 | 8 | 0 |
| | Programa Especial | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Transferência Ex-offício | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Decisão Judicial | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Convênio PECG | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Egresso | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Fonte: Elaboração própria com base no Censo Escolar do ano de 2019.

Na Universidade Federal de Santa Maria, dentre as matrículas ativas em 2019, 208 educandos com deficiência entraram por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sendo 98 pessoas com deficiência física, 60 com baixa visão, 31 com deficiência auditiva, 12 com deficiência intelectual, quatro com deficiência múltipla, dois com surdez e um com cegueira.

O segundo maior número de matrículas deu-se por meio de Vestibular próprio da universidade, com 88 educandos, sendo 30 com deficiência física, 27 com baixa visão, 24 com deficiência auditiva, quatro com deficiência múltipla, dois com surdez e um com deficiência intelectual.

Ademais, 25 educandos com deficiência ingressaram por meio de vagas remanescentes, 16 por avaliação seriada e dois por seleção simplificada.

As vagas remanescentes dizem respeito às vagas que não foram ocupadas ao decorrer dos processos de ingresso, já a avaliação seriada é uma forma de ingresso que avalia o candidato ao longo do Ensino Médio e a seleção simplificada refere-se a processos seletivos distintos (entrevista, histórico escolar, provas, entre outros) adotados para preencher vagas específicas (BRASIL, 2021a).

No ano de 2019, a UFSCar não contou com nenhuma matrícula por meio do Programa Especial, Transferência Ex-ofício, Decisão Judicial, Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e Egresso.

A Tabela 15 apresenta o número total geral de matrículas de pessoas com deficiência e o número total geral de matrículas de pessoas com deficiência por condição de deficiência e forma de ingresso na Universidade Federal de São Carlos.

Tabela 15 – Matrículas ativas de pessoas com deficiência por condição de deficiência e forma de ingresso na Universidade Federal de São Carlos em 2019.

| Matrículas de Pessoas com Deficiência na UFSCar | Forma de Ingresso | Condição de Deficiência | | | | | | | |
|---|-------------------------|-------------------------|--------|-------------|----------|--------|----------------|-------------|----------|
| | | Auditiva | Física | Intelectual | Múltipla | Surdez | Surdo cegueira | Baixa Visão | Cegueira |
| 62 | Vestibular | 8 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | ENEM | 27 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 8 | 0 |
| | Avaliação Seriada | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Seleção Simplificada | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Remanescentes | 13 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Programa Especial | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Transferência Ex-ofício | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Decisão Judicial | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Convênio PEGG | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Egresso | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Fonte: Elaboração própria com base no Censo Escolar do ano de 2019.

Na Universidade Federal de São Carlos, entre as formas de ingresso, 39 educandos com deficiência entraram por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sendo 27 pessoas com deficiência auditiva, oito com baixa visão, dois com deficiência física, um com deficiência intelectual e um com surdez.

O segundo maior número de matrículas deu-se por meio das vagas remanescentes, com 14 educandos, sendo 13 com deficiência auditiva e um com deficiência física.

O ingresso por meio do vestibular próprio da universidade compreendeu o terceiro maior número de vagas, totalizando nove educandos com deficiência, sendo oito com deficiência auditiva e um com deficiência física.

Ademais, no ano de 2019, a UFSCar não contou com nenhuma matrícula ativa por meio da Avaliação Seriada, Seleção Simplificada, Programa Especial, Transferência Ex-ofício, Decisão Judicial, Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e Egresso.

Em ambas as universidades, o maior número de matrículas se deu por meio do ENEM. Conforme informações encontradas no site do governo (BRASIL, 2022c), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi instituído em 1998, buscando avaliar o desempenho dos alunos concluintes do ensino médio. Em 2009 o exame passou a ser utilizado como forma de ingresso nas instituições de educação superior e, no caso das universidades públicas, o acesso por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU).

O Sistema de Seleção Unificada reúne, por meio de um sítio, as vagas ofertadas por IES públicas e executa, com base nas notas do ENEM, a seleção dos estudantes por ordem de maior classificação, conforme as escolhas do candidato em relação ao curso e modalidade de concorrência (BRASIL, 2022d).

De acordo com dados encontrados no site da UFSM e da UFSCar, ambas adotam o SISU como sua principal forma de ingresso.

Por conta da aplicação da prova do ENEM ser realizada em todo território nacional e de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), fica a cargo do INEP a disponibilização de adaptações necessárias na prova para as pessoas com deficiência.

Segundo edital de 2018 (BRASIL, 2018a), é oferecido, para a realização da prova, atendimento especializado para pessoas com baixa visão, cegueira, visão monocular, deficiência física, deficiência auditiva, surdez, deficiência intelectual (mental), surdocegueira, dislexia, déficit de atenção, autismo e/ou discalculia. Ao inscreverem-se, esses candidatos podem solicitar como auxílio de acessibilidade: prova em braille; tradutor-intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras); vídeo prova em Libras; prova com letra ampliada ou superampliada, guia-intérprete

para pessoa com surdocegueira, ledor, transcritor, leitura labial, tempo adicional, sala de fácil acesso e/ou mobiliário acessível (BRASIL, 2018a).

Ademais, esses educandos podem utilizar máquina Perkins, reglete, punção, sorobã ou cubarítmico, caneta de ponta grossa, assinador, régua, óculos especiais, lupa, telelupa, luminária e tábuas de apoio (BRASIL, 2018a).

Mesmo atentando-se a diferentes público e oferecendo diversas adaptações, Junqueira, Martins e Lacerda (2017), por meio de um estudo que objetivou analisar o atendimento especializado no ENEM, apontaram lacunas ao longo de todo processo que geram barreiras para acessibilidade, sendo alguns desses: a) insuficiente acessibilidade no portal do Inep; b) acessibilidade limitada no momento da inscrição e falta de informações que geram inconsistências; c) prova construída a partir de uma compreensão visual de mundo, podendo gerar dificuldades para candidatos cegos; d) apenas descrição dos recursos visuais e não a transcrição; e) falta de contraste na prova; f) problemas em relação a infraestrutura dos locais de aplicação; g) não transparência sobre os critérios de correção diferenciada das redações; e h) necessidade de uma formação com mais qualidade das equipes que atuam na aplicação.

Sabe-se que

[...] a organização de um exame nacional que envolve milhões de participantes possui inúmeros desafios. O da acessibilidade não é o menos importante, sobretudo quando ele se mostra decisivo na vida das pessoas e na garantia de seu direito à educação. (JUNQUEIRA; MARTINS; LACERDA, 2017, p. 468).

O ENEM é um exame que conta com a participação de milhões de pessoas todos os anos, sendo a prova composta por 180 questões, divididas em quatro grandes áreas, além de uma redação (BRASIL, 2022c). Não trata-se de uma avaliação simples para o público geral, muito menos para as pessoas com deficiência, pois, mesmo sendo oferecidos recursos e adaptações, como citado anteriormente, há ainda muitas lacunas para que a prova seja aplicada de forma equitativa. Cabe então às próprias universidades cobrarem ações junto ao Ministério da Educação para que haja garantia dos direitos desse público no exame, adotando-se de medidas necessárias para que não apenas incentivem, mas que também

sejam eficazes para a participação de pessoas com deficiência no ENEM, possibilitando ao mesmo tempo uma via de entrada a educação superior.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos de nós almejamos a tão sonhada vaga em uma universidade, às vezes por interesse em aprender certa área ou assunto, talvez buscando se qualificar frente ao mercado de trabalho, por um crescimento pessoal, estabilidade financeira, enfim, cada um com o seu motivo, mas lutando pelo mesmo objetivo. Esse contexto não é diferente quando nos referimos a pessoa com deficiência, podendo constatar essa realidade por meio do aumento cada vez mais significativo do ingresso desse público na educação superior.

A trajetória é longa, cheia de desafios, oportunidades, obstáculos e sucesso. Infelizmente muitas pessoas com deficiência desistem ao longo do caminho ao se encontrarem diante de tantas barreiras, talvez também se sentindo invisíveis diante do sistema, ou apenas vistas por suas limitações e não por suas potencialidades. Entretanto, muitos enfrentam e resistem, superam todas as adversidades e ingressam no ambiente acadêmico.

Uma forma de enfrentamento é por meio das políticas públicas que, conforme visto ao longo trabalho, cada vez mais apresentam uma preocupação para que o direito à educação de qualidade seja concretizada, como também, demonstra que conquistas foram alcançadas.

No caso da Universidade Federal de Santa Maria e da Universidade Federal de São Carlos, vemos a presença de diversos educandos do Público Alvo da Educação Especial, demonstrando que cada vez mais as pessoas com deficiência buscam uma formação em nível superior, sendo o perfil mais recorrente na primeira IES pessoas com deficiência física, brancos, do sexo masculino e ingressantes por meio do ENEM e, na segunda, pessoas com deficiência auditiva, brancos, do sexo masculino e também ingressantes por meio do ENEM.

Mesmo com a diversidade dos públicos, vemos que ainda há lacunas quando abordamos a dupla vulnerabilidade, no que tange questões de raça e sexo, já que pessoas pretas, pardas, amarelas, indígenas e mulheres ainda constituem o menor público de pessoas com deficiência em ambas as universidades.

Ademais, mesmo com a presença das pessoas com deficiência em ambas as IES, o número de matrículas ativas, considerando os dados do Censo Escolar do ano de 2019, ainda é baixa, podendo assim inferir, por meio desses índices, que o

fato de ambas serem referências na formação de profissionais na área de inclusão, não há influência no número de matrículas de pessoas com deficiência, principalmente se considerarmos que outros fatores estão envolvidos na escolha de uma universidade, como localização, transporte, questões financeiras, entre outros. Mesmo inferindo que não há influência no número de matrículas, não podemos afirmar o mesmo em relação a permanência destes, sendo necessária outras pesquisas.

De uma forma geral, a permanência e o sucesso em muitos casos podem constituir uma barreira muito maior do que o ingresso, pois envolve não só as barreiras do ambiente universitário, como questões arquitetônicas, de comunicação, de didática, avaliação, recursos, mas extrapola para questões de moradia, acesso residencial a internet, transporte acessível para se chegar na IES, dentre outros. Além disso, no caso da UFSCar e da UFSM, muitos cursos são integrais, dificultando para o educando que necessita trabalhar.

Para que a educação inclusiva ocorra na educação superior é necessário maior apoio financeiro, mais políticas e principalmente a concretização das já vigentes. Também que haja uma revisão por parte das IES das ações que estão sendo adotadas e as que podem ser adotadas, dando sempre voz à pessoa com deficiência. Que ocorram formações e treinamentos adequados para os profissionais e que essa não seja uma luta apenas das pessoas com deficiência, dos coordenadores, mas também de toda comunidade acadêmica, que se interessam e não sejam passivos.

A inclusão não é algo fácil ou simples, demanda uma gama de mudanças, principalmente na forma que enxergamos a deficiência, esta não estando na pessoa, mas nas limitações do ambiente. Essas mudanças perpassam por muitas esferas da nossa sociedade e são necessárias. As pessoas com deficiência estão presentes, cada vez mais ganhando voz. É uma questão de sociedade, é questão de você, como cidadão, lutando para que outros possam exercer sua cidadania.

Considera-se por fim que o presente estudo contemplou seu objetivo, mostrando como está se dando as matrículas e o perfil desses alunos em ambas as universidades de referência. Para estudo futuro, salienta-se a necessidade de uma maior exploração e aprofundamento dos dados, sendo relacionado esses a outras variáveis, como também, não limitando-se apenas aos cursos de graduação.

Espera-se que o trabalho abra possibilidades para que novas pesquisas sejam realizadas na área, principalmente sobre como está se dando a permanência, a ação dos núcleos de acessibilidade e a perspectiva dos educandos em relação às ações da UFSM e da UFSCar.

7 REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. Integração Social do Deficiente: análise conceitual e metodológica. **Temas em Psicologia**, n. 2, p. 63-70, 1995. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v3n2/v3n2a08.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2021.

_____. **Necessidades Educacionais Especiais dos Alunos: visão histórica**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005, 51 p. (Cartilha Projeto Escola Viva : garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2021.

BAÍA, D. C. P.; et. al. A universidade pública reproduzindo as desigualdades sociais: um panorama da UFPA. *In*: SILVA, J. de S. e; BARBOSA, J. L.; SOUZA, A. I. (Org). **Desigualdade e diferença na universidade: gênero, etnia e grupos sociais populares**. Rio de Janeiro: UFRJ, Pró-Reitoria de Extensão, 2006, p. 17-25. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/333.pdf>. Acesso: 15 abr. 2022.

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. de A.; MACEDO, M. O Método da Revisão da Integrativa nos Estudos Organizacionais. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, mai./ago. 2011. Disponível em: <https://www.gestoesociedade.org/gestoesociedade/article/view/1220>. Acesso em: 03 dez. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 abr. 2021.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20 abr. 2021.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Educação Especial: a realidade brasileira. **Em Aberto: INEP**, Brasília, ano 13, n. 60, 172 p., out./dez. 1993. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educa%C3%A7%C3%A3o+especial+a+realidade+brasileira/16dc7049-1e7e-4eb1-9b4d-ec03fd001077?version=1.0>. Acesso em: 13 abr. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994**. Ministério da Educação, 1994, 1 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Aviso Circular nº 277/MEC/GM, de 8 de maio de 1996**. Brasília: Ministério da Educação, 1996a, 2 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/aviso_circular277.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 abr. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 319, de 26 de fevereiro de 1999**. Ministério da Educação, 1999a, 2 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port319.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

_____. **Carta para o Terceiro Milênio**. 1999b, 2 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999**. Ministério da Educação, 1999c, 2 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, 1999d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 20 abr. 2021.

_____. 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. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 22 abr. 2021.

_____. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm. Acesso em: 22 abr. 2021.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 22 abr. 2021.

_____. Ministério da Educação. Portaria n.º 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2021.

_____. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 22 abr. 2021.

_____. 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. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2005a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm. Acesso em: 24 mar. 2021.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2005b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 22 abr. 2021.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007a. 76 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 22 abr. 2021.

_____. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 22 abr. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, jan. 2008a, 19 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2021.

_____. Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/decreto186.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.200, de 25 de setembro de 2008**. Ministério da Educação, 2008c, 1 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14050-port1200-25set-2008&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 abr. 2021.

_____. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 20 abr. 2021.

_____. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 20 abr. 2021.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2011a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 26 abr. 2021.

_____. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2011b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 26 abr. 2021.

_____. 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. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 26 abr. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Documento Orientador Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior - SECADI/SESu/2013**. Ministério da Educação, 2013, 20 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 abr. 2021.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 26 abr. 2021.

_____. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: Edições Câmara, 2014b, 86 p. (Série Legislação). Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2021.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da**

União: Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 13 abr. 2021.

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

Diário Oficial da União: Brasília, 2016. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso 20 mar. 2022.

_____. Portaria Normativa nº 9, de 5 de maio de 2017. Altera a Portaria Normativa MEC no 18, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa MEC no 21, de 5 de novembro de 2012, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** Brasília, 2017. Disponível em:

https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20200505/do1-2017-05-08-portaria-normativa-n-9-de-5-de-maio-de-2017-20200490. Acesso em: 20 mar. 2022.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Edital nº 16, de 20 de março de 2018 - Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM 2018. Diário Oficial da União: Brasília, nº 55, seção 3, 2018a. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2018/edital_enem_2018.pdf. Acesso em: 15 abr. 2022.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Legislação Específica / Documentos Internacionais**. 2018b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159/legislacao>. Acesso em: 18 abr. 2021.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portal de Periódicos CAPES/MEC**. 2020. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?>. Acesso em: 13 out. 2020.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Thesaurus Brasileiro da Educação (Brased)**. 2020. Disponível em:

http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/pesquisa_thesauro.php?resolution2=1024_1. Acesso: 09 out. 2020.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Coleção de Manuais de Preenchimento do Censo da Educação Superior 2020:** módulo aluno. MEC: Brasília, 2021a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/orientacoes/2021/Manual_do_Aluno_Versao_1.3.pdf. Acesso em: 15 abr. 2022.

_____. Medida Provisória nº 1.075, de 6 de dezembro de 2021. Altera a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e a Lei nº 11.128, de 28 de junho de 2005, para dispor sobre o Programa Universidade para Todos. **Diário Oficial da União:** Brasília, 2021b. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Mpv/mpv1075.htm#art1. Acesso em: 24 mar. 2022.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. 2021c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 16 abr. 2021.

_____. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Projetos e Bolsas em Vigência**. 2022a. Disponível em: <http://efomento.cnpq.br/efomento/distribuicaoGeografica/distribuicaoGeografica.do?metodo=apresentar>. Acesso em: 09 abr. 2022.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Gestão Terminológica**. INEP, 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/cibec/gestao-terminologica>. Acesso em: 12 ago. 2022.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio**. 2022c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>. Acesso em: 15 abr. 2022.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portal Único de Acesso ao Ensino Superior. **SISU**. 2022d. Disponível em: <https://accessunico.mec.gov.br/sisu>. Acesso em: 15 abr. 2022.

CABRAL, V. N. de; ORLANDO, R. M.; MELETTI, S. M. F. O Retrato da Exclusão nas Universidades Brasileiras: os limites da inclusão. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/N7wznqvpPrbr4zRJddrDsNb/?lang=pt>. Acesso em: 09 abr. 2022.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CENTRE FOR REVIEWS AND DISSEMINATION. **Systematic Reviews**: CRD's guidance for undertaking reviews in health care. Universidade de York, York Publishing Services: 2009. 282 p. Disponível em: https://www.york.ac.uk/media/crd/Systematic_Reviews.pdf. Acesso em: 03 dez. 2020.

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, jul./set. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000300413&lang=pt. Acesso em: 12 out. 2020.

COSTA, A. F. S. da; et. al. As relações étnico-racial e de gênero nos processos educacionais. *In*: SILVA, J. de S. e; BARBOSA, J. L.; SOUZA, A. I. (Org). **Desigualdade e diferença na universidade**: gênero, etnia e grupos sociais populares. Rio de Janeiro: UFRJ, Pró-Reitoria de Extensão, 2006, p. 26-35. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/333.pdf>. Acesso: 15 abr. 2022.

CUNHA, L. A. Ensino Superior e Universidade no Brasil. *In*: LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. (Org). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, 2. ed., p. 151-204.

DANTAS, N. M. R. **A Inclusão dos Estudantes com Deficiência no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande: desafios e possibilidades**. 2017. 248 p. Tese (Doutorado em Educação) - Escola de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/11087>. Acesso em: 13 out. 2020.

DUARTE; et. al. Estudo de Caso Sobre a Inclusão de Alunos com Deficiência no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 2, p. 289-300, abr./jun. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000200011&lang=pt. Acesso em: 12 out. 2020.

FERNANDES, L. B.; SCHLESENER, A.; MOSQUERA, C. Breve Histórico da Deficiência e Seus Paradigmas. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba, v.2, p.132-144, 2011. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare/article/viewFile/181/186>. Acesso em: 13 abr. 2021.

GALVÃO, T. F.; PANSANI, T. de S. A.; HARRAD; D. Principais Itens para Relatar Revisões Sistemáticas e Meta-análises: A recomendação PRISMA. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 24, n. 2, p. 335-342, abr./jun. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-96222015000200335. Acesso em: 03 dez. 2020.

GALVÃO, T. F.; PEREIRA, M. G. Revisões Sistemáticas da Literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 183-184, jan./mar. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-96222014000100183. Acesso em: 14 out. 2020.

GATTI, B. A. Pesquisar em Educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p.25-35, set./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24177/22873>. Acesso: 15 abr. 2022.

GIL. A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200 p.

GUERREIRO, E. M. B. R.; ALMEIDA, M. A.; FILHO, J. H. da S. Avaliação da Satisfação do Aluno com Deficiência no Ensino Superior. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 19, n. 1, p. 31-60, mar. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000100003&lang=pt. Acesso em: 12 out. 2020.

HIGGINS, J. P. T.; et. al. **Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions version 6.1** (atualização Setembro 2020). Cochrane, 2020. Disponível em: <https://training.cochrane.org/handbook/current>. Acesso em: 03 dez. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=9749&t=destaques> Acesso em: 09 abr. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 02 maio 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: Características gerais dos domicílios e dos moradores 2019. 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101707_informativo.pdf. Acesso em: 10 jun. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas de Gênero: Indicadores sociais das mulheres no Brasil**. 2 ed. 2021a. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784_informativo.pdf. Acesso em: 17 abr. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Saúde 2019**: ciclos de vida. Rio de Janeiro, 2021b. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101846.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

JUNQUEIRA, R. D.; MARTINS, D. A.; LACERDA, C. B. F. Política de Acessibilidade e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). **Educação & Sociedade**., Campinas, v. 38, n. 139, p.453-471, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ShM8LYCsRWTkvj5w6HkfbDm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2022.

LEONARDI, J. L. **Prática Baseada em Evidências em Psicologia e a Eficácia da Análise do Comportamento Clínico**. 2016. 188 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Departamento de Psicologia Clínica, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-27092016-154635/pt-br.php>. Acesso em: 03 dez. 2020.

MACHADO, E. V. Inclusão no Ensino Superior — uma experiência exitosa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 9, n. 1, p. 120-129, 2014. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6863>. Acesso em 13 out. 2020.

MACIEL, C. E.; ANACHE, A. A. A Permanência de Estudantes com Deficiência nas Universidades Brasileiras. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. 3, p. 71-86, dez. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000700071&lang=pt. Acesso em: 12 out. 2020.

MANCINI; M. C.; SAMPAIO, R. F. Quando o objeto de estudo é a literatura: estudos de revisão. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 10, n. 4, 1 p., out./dez. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-35552006000400001. Acesso em: 03 dez. 2020.

MAZZOTTA, M. J. da S.; SOUZA, S. M. Z. L. Inclusão Escolar e Educação Especial: considerações sobre a política educacional brasileira. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 96-108, 2000. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v5n9/_07.pdf. Acesso em: 13 abr. 2021.

MELLO, A. G. de.; NUERNBERG, A. H. Gênero e deficiência: interseções perspectivas. **Estudos Feminista**, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 637-655, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/ref/a/rDWXgMRzzPFVtQDLxr7Q4H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2022.

MENDONÇA, A. A. dos S. **Educação Inclusiva: barreiras e desafios**. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 7, 2013, Uberaba. Uberaba: UNIUBE, 2013, p. 4-16. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/view/801/919>. Acesso em: 10 jun. 2022.

MENEZES, S. A. B. de. As Pessoas com Deficiência Chegam a Universidade: Políticas públicas e as práticas para igualdade de oportunidades no ensino superior a distância no Brasil e na Espanha: *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA, 5., 2018, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: ediPUCRS, 2018. p. 1-18. Disponível em: <https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/458.pdf>. Acesso em: 02 maio 2022.

MESQUITA, B. A. D. da R.; BAPTISTA, T. J. R. A Concepção de Docentes do Curso de Educação Física: sobre o acesso e permanência da pessoa com deficiência no ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, 23 p., 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/35737>. Acesso em: 13 out. 2020.

MIRANDA, A. A. B. **História, Deficiência e Educação Especial**. p. 1-7, 2003. Disponível em: <http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/INCLUS%C3%83O-DEFICENCIA-E-EDUCA%C3%87%C3%83O-ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2021.

MIRANDA, A. A. B. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**, n. 7, p. 29-44, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880/1564>. Acesso em: 13 abr. 2021.

MUCCINI, P. **Estudantes com Surdocegueira na Universidade: mapeando barreiras e facilitadores que perpassaram o processo de inclusão acadêmica**. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017, 118 p. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/185380/PPSI0762-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jul. 2022.

NUNES, V. L. M.; MAGALHÃES, C. M. Gestão Social na Educação para Pessoas com Deficiência. **Revista HOLOS**, v. 8, p. 355-365, 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3370/pdf>. Acesso em: 13 out. 2020.

OLIVEIRA, L. M. B de. **Direito autoral no acesso aberto à literatura científica**. 2008. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Biblioteconomia) - Departamento de Ciência da Informação e Documentação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/644/1/2008_LarissaMeloBezerra.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

PEREIRA, F. J. R.; SANTOS, S. R. dos; SILVA, C. C. da. Política de Formação Inclusiva: percepção de gestores sobre processo de mudanças em Instituições de Ensino Superior. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 64, n. 4, p. 711-716, jul./ago. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672011000400013&lang=pt. Acesso em: 12 out. 2020.

ROCHA, L. P.; CARMO, S. R. de. Recursos Humanos: inclusão e acessibilidade na Universidade Federal de Goiás/regional Jataí. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIRIGENTES DE PESSOAL E RH DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO. 35., 2015, Porto Alegre, RS. **Anais eletrônicos [...]**. Porto Alegre: UFRGS, 2015, Mesa-redonda. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ndp/arquivos/mesa-inclusao-ufg>. Acesso em: 18 abr. 2021.

ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G. A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: uma análise de seu acesso e permanência. In: DIÁZ, F.; et al. (Org). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 27-37. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/rp6gk/pdf/diaz-9788523209285-03.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2022.

RODRIGUES, D. A. Inclusão na Universidade: limites e possibilidades da construção de uma Universidade inclusiva. **Revista Educação Especial**, n. 23, p. 1-5, 2004.

Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4951/2980>. Acesso em: 14 abr. 2021.

RODRIGUES, A. P. N.; LIMA, C. A. de. A História da Pessoa com Deficiência e da Educação Especial em Tempos de Inclusão. **Revista Interritórios**, v. 3, n. 5, p. 21-33, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/234432/27604>. Acesso em: 13 abr. 2021.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de Revisão Sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-3552007000100013. Acesso em: 14 out. 2020.

SANTOS, G. C. S.; MARTÍNEZ, A. M. A Subjetividade Social da Escola e os Desafios da Inclusão de Alunos com Desenvolvimento Atípico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 2, p. 253-268, abr./jun. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000200253&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 abr. 2021.

SANTOS, J. M. C. T.; OLIVEIRA, S. K. V. Diálogo com a Cultura Surda e a Inclusão no Ensino Superior: avaliação e proposição. **Revista HOLOS**, v. 5, p. 131-143, 2014. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1564/pdf_98. Acesso em: 13 out. 2020.

SCIELO. **Scientific Electronic Library Online**. Disponível em: <https://scielo.org/>. Acesso em: 12 out. 2020.

SELAU, B.; DAMIANI, M. F. Quando Não se Falava em Inclusão: a história de vida do primeiro advogado cego formado no Brasil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 417-429, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/9633/pdf>. Acesso em: 14 abr. 2021.

SIMÕES, M. L. O Surgimento das Universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.22, n.2, p. 136-152, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/17783/10148>. Acesso em: 14 abr. 2021.

SIQUEIRA, I. M.; SANTANA, C. da S. Propostas de Acessibilidade para a Inclusão de Pessoas com Deficiências no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 1, p. 127-136, jan./abr. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000100010&lang=pt. Acesso em: 12 out. 2020.

SEPÚLVEDA, B. T.; LOPES, J. de C. Desigualdades Raciais e Ações Afirmativas: o preto no branco na universidade brasileira. **Cadernos Imbondeiro**, João Pessoa, v.

2, n. 1, p. 1-13, 2012. Disponível em:
<https://periodicos.ufpb.br/index.php/ci/article/download/14169/8811/25587#:~:text=O%20objetivo%20das%20cotas%20raciais,capazes%20de%20reverter%20tal%20realidade..> Acesso: 15 abr. 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais**. UNESCO, 1994. Disponível em:
[https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf). Acesso em: 13 abr. 2021.

_____. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem** - Jomtien, 1990. UNESDOC, 1998. Disponível em:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 13 abr. 2021.

_____. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social**. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192. Acesso em: 26 abr. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. UFSM. **História**. 2017. Disponível em: <https://www.ufsm.br/historia/>. Acesso em: 16 abr. 2021.

_____. Educação Especial. **Projeto Pedagógico (PPC)**. 2020a. Disponível em:
<https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/educacao-especial/projeto-pedagogico>. Acesso em: 16 abr. 2021.

_____. Coordenadoria de Ações Educacionais. **Relatório Núcleo de Acessibilidade 2019**. Santa Maria, 2020b. 62 p. Disponível em:
https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2020/03/Relat%C3%B3rio2019NA_FINAL-1.pdf. 09 abr. 2022.

_____. **Processo Seletivo Indígena**. 2022. Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prograd/ingresso-na-ufsm/indigena/>. Acesso: 15 abr. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Curso de Licenciatura em Educação Especial. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Especial**. maio 2012. Disponível em: <http://www.cleesp.ufscar.br/curso/projeto-politico-pedagogico>. Acesso em: 16 abr. 2021.

_____. Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais (Libras)/Língua Portuguesa. **SeTILS - Quem Somos**. 2017. Disponível em:
http://www.tilsp.ufscar.br/setils_quem_somos.html. Acesso: 09 abr. 2022.

_____. UFSCar. **Institucional - Apresentação**. maio 2018. Disponível em:
<https://www2.ufscar.br/a-ufscar/apresentacao>. Acesso em: 16 abr. 2021.

_____. **Ingresso de Estudantes Indígenas**. 2020. Disponível em:
<https://www.prograd.ufscar.br/cursos/ingresso-na-graduacao/indigenas-1/indigenas>.
Acesso: 15 abr. 2022.

_____. **INCLUIR - Núcleo de Acessibilidade da UFSCar**. s.d.. Disponível em:
<http://www.incluir.ufscar.br/>. Acesso: 09 abr. 2022.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia de Pesquisa**. 2. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2013. 134 p. Disponível em:
http://arquivos.eadadm.ufsc.br/EaDADM/UAB_2014_2/Modulo_1/Metodologia/material_didatico/Livro%20texto%20Metodologia%20da%20Pesquisa.pdf. Acesso em: 09 abr. 2022.