

**III ENCONTRO VIRTUAL DO
CONPEDI**

**SOCIOLOGIA, ANTROPOLOGIA E CULTURA
JURÍDICAS**

IRINEU FRANCISCO BARRETO JUNIOR

REGINA VERA VILLAS BOAS

Todos os direitos reservados e protegidos. Nenhuma parte deste anal poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados sem prévia autorização dos editores.

Diretoria - CONPEDI

Presidente - Prof. Dr. Orides Mezzaroba - UFSC - Santa Catarina

Diretora Executiva - Profa. Dra. Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini - UNIVEM/FMU - São Paulo

Vice-presidente Norte - Prof. Dr. Jean Carlos Dias - Cesupa - Pará

Vice-presidente Centro-Oeste - Prof. Dr. José Querino Tavares Neto - UFG - Goiás

Vice-presidente Sul - Prof. Dr. Leonel Severo Rocha - Unisinos - Rio Grande do Sul

Vice-presidente Sudeste - Profa. Dra. Rosângela Lunardelli Cavallazzi - UFRJ/PUCRio - Rio de Janeiro

Vice-presidente Nordeste - Profa. Dra. Gina Vidal Marcilio Pompeu - UNIFOR - Ceará

Representante Discente:

Prof. Dra. Sinara Lacerda Andrade - UNIMAR/FEPODI - São Paulo

Conselho Fiscal:

Prof. Dr. Caio Augusto Souza Lara - ESDHC - Minas Gerais

Prof. Dr. João Marcelo de Lima Assafim - UCAM - Rio de Janeiro

Prof. Dr. José Filomeno de Moraes Filho - Ceará

Prof. Dr. Lucas Gonçalves da Silva - UFS - Sergipe

Prof. Dr. Valter Moura do Carmo - UNIMAR - São Paulo

Secretarias

Relações Institucionais:

Prof. Dra. Daniela Marques De Moraes - UNB - Distrito Federal

Prof. Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues - UNIVEM - São Paulo

Prof. Dr. Yuri Nathan da Costa Lannes - Mackenzie - São Paulo

Comunicação:

Prof. Dr. Liton Lanes Pilau Sobrinho - UPF/Univali - Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Maria Creusa De Araújo Borges - UFPB - Paraíba

Prof. Dr. Matheus Felipe de Castro - UNOESC - Santa Catarina

Relações Internacionais para o Continente Americano:

Prof. Dr. Heron José de Santana Gordilho - UFBA - Bahia

Prof. Dr. Jerônimo Siqueira Tybusch - UFSM - Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Paulo Roberto Barbosa Ramos - UFMA - Maranhão

Relações Internacionais para os demais Continentes:

Prof. Dr. José Barroso Filho - ENAJUM

Prof. Dr. Rubens Beçak - USP - São Paulo

Profa. Dra. Viviane Coêlho de Séllos Knoerr - Unicuritiba - Paraná

Eventos:

Prof. Dr. Antônio Carlos Diniz Murta - Fumec - Minas Gerais

Profa. Dra. Cinthia Obladen de Almendra Freitas - PUC - Paraná

Profa. Dra. Livia Gaigher Bosio Campello - UFMS - Mato Grosso do Sul

Membro Nato - Presidência anterior Prof. Dr. Raymundo Juliano Feitosa - UMICAP - Pernambuco

S678

Sociologia, antropologia e cultura jurídicas [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI

Coordenadores: Irineu Francisco Barreto Junior; Regina Vera Villas Boas – Florianópolis: CONPEDI, 2021.

Inclui bibliografia

ISBN: 978-65-5648-299-6

Modo de acesso: www.conpedi.org.br em publicações

Tema: Saúde: segurança humana para a democracia

1. Direito – Estudo e ensino (Pós-graduação) – Encontros Nacionais. 2. Sociologia. 3. Antropologia. III Encontro Virtual do CONPEDI (1: 2021 : Florianópolis, Brasil).

CDU: 34



III ENCONTRO VIRTUAL DO CONPEDI

SOCIOLOGIA, ANTROPOLOGIA E CULTURA JURÍDICAS

Apresentação

Os encontros nacionais do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Direito (CONPEDI) têm se notabilizado como referência na disseminação de pesquisas, que abordam uma gama complexa e diversificada de áreas no âmbito da Ciência Jurídica e sua interface com as demais Ciências Humanas e Sociais. O grupo de trabalho Sociologia, Antropologia e Culturas Jurídicas, do III Encontro Virtual do CONPEDI, foi realizado totalmente on-line em decorrência das necessárias medidas de distanciamento social impostas pela pandemia da Covid 19, no dia 26 de junho de 2021.

Os artigos apresentados no GT reafirmam a relevância do Conpedi enquanto espaço de divulgação e debates sobre temas jurídicos e sua interface com as dinâmicas sociais, culturais e políticas contemporâneas e sua interação dialética e ininterrupta com o Direito.

Os estudos apresentados no GT evidenciaram que os olhares sociológicos e antropológicos permanecem como perspectivas imprescindíveis na construção do saber jurídico contemporâneo. Em suas abordagens epistemológicas os pesquisadores participantes do grupo de trabalho recorreram a teóricos clássicos e contemporâneos, o que, simultaneamente, atualiza e rejuvenesce as possibilidades de interpretação no campo científico.

Cabe salientar que o GT se insere, dessa forma, na agenda contemporânea de discussões que envolvem a propositura de uma visão holística para o Direito. Essa abordagem, simultaneamente, expande o escopo dos fenômenos sociais e admite a presença de desafios ao campo jurídico, especialmente voltados a oferecer respostas a essas novas demandas que emanam da sociedade em tempos de crise ética, deterioração econômica e efervescência política e social.

Dessa forma, as pesquisas apresentadas no GT dialogam com as áreas da Sociologia, Antropologia e Cultura Jurídicas, providenciando, aos que por aqui venham a se debruçar, discussões transversais e propostas inovadoras para os cânones do Direito contemporâneo. A originalidade dos trabalhos foi observada pela atualidade dos temas elencados nos artigos, perspectiva que reitera a relevância e a atualidade dos estudos que observam o Direito em perspectiva transdisciplinar.

As temáticas discutidas foram aprofundadas em ricos debates no transcorrer e ao término do GT, nos quais os pesquisadores puderam interagir mutuamente, aprofundar sua compreensão sobre os artigos apresentados e apontar inúmeras possibilidades de novas interações e pesquisas conjuntas, uma vez que houve perceptível convergência entre os temas abordados e as linhas de pesquisa dos membros do grupo de trabalho.

Os coordenadores do GT convidam os leitores para desfrutarem do teor integral dos artigos, com a certeza de profícua leitura, e encerram agradecendo novamente a honraria de dirigir os debates com a participação de pesquisadores altamente qualificados.

Junho de 2021

Profa. Dra. Regina Vera Villas Boas. Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL) e Pontifícia Universidade Católica de SP

Prof. Dr. Irineu Francisco Barreto Junior. Programa de Mestrado em Direito da Sociedade da Informação das Faculdades Metropolitanas Unidas - FMU-SP

ESTADO DA ARTE SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR

STATE OF THE ART ON THE RIGHT TO INCLUSIVE EDUCATION IN UNIVERSITY

Iara Pereira Ribeiro ¹
Rebeca Costa Fabrício ²

Resumo

Este artigo descreve revisão de literatura realizada na SciELO-Brasil, cujo objetivo foi verificar o acesso e permanência das pessoas com deficiência (PcD) no ensino superior brasileiro, para compreender em que amplitude o direito à educação superior inclusiva se efetiva. Os métodos de análise foram o indutivo e comparativo. A pesquisa evidenciou que as PcD enfrentam diversas barreiras e ausência de acessibilidade nas universidades. Isso, somado ao baixo índice de matrículas de PcD, demonstra que esse direito é precariamente efetivado e o ensino superior ainda é exclusivo. Os resultados apontam à urgência da implementação de práticas inclusivas pelas instituições de ensino.

Palavras-chave: Pessoas com deficiência, Ensino superior, Educação inclusiva, Inclusão, Acessibilidade

Abstract/Resumen/Résumé

This article describes a literature review conducted at SciELO-Brazil, whose objective was to verify the access and permanence of people with disabilities (PwD) in Brazilian higher education, to understand in what extent the right to inclusive higher education is effective. The methods of analysis were inductive and comparative. The research showed that PwD face several barriers and lack of accessibility in universities. This, added to the low rate of enrollment of PwD, shows that this right is precariously implemented and university is still exclusive. The results show the urgency of implementing inclusive practices by university.

Keywords/Palabras-claves/Mots-clés: People with disabilities, College, Inclusive education, Inclusion, Accessibility

¹ Doutora e Mestre pela PUC/SP. Professora de Direito Civil na Faculdade de Direito de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FDRP/USP).

² Graduanda em Direito pela Faculdade de Direito de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FDRP/USP). Bolsista do PIBIC/CNPq.

1. Introdução

A educação, em todos os níveis de ensino, é direito humano fundamental amparado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (ONU, 1948), cujo preâmbulo já destaca a importância do ensino e da educação em promover o respeito aos direitos e liberdades fundamentais inerentes a todos os seres humanos. Nesse contexto de reconhecimento da dignidade à pessoa humana e da igualdade de direitos foi aprovada, em 1975, a Declaração de Direitos das Pessoas Deficientes e, nas décadas seguintes, as discussões sobre a inclusão dessa população nos variados contextos sociais, inclusive no ensino superior (ES), ganharam força.

As normatizações voltadas à promoção do acesso ao ES pelas pessoas com deficiência (PcD) delineadas a partir de 1975, avançaram na década de 1990, com a Conferência de Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Declaração de Guatemala (1999), que constituem o marco na defesa da educação inclusiva (CABRAL; MELO, 2017, p. 57-58). Já na década de 2000, foi assinada a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (CDPD) (2007), ratificados pelo Brasil na forma de Emenda Constitucional (BRASIL, 2009). A CDPD reitera os princípios da DUDH, explicitando que “os direitos do homem são também os direitos das pessoas com deficiência, que devem desfrutá-los em plenitude e sem discriminação” (CAIADO; 2009, p. 331).

Como consequência dos compromissos internacionais assumidos, o Brasil passou a direcionar políticas públicas para a promoção da inclusão das PcD na educação regular. Cabral, Orlando e Meletti (2020, p. 4) apontam como elementos fundamentais da legislação para a educação, que orientaram as políticas públicas nessa área, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), as quais garantiram o atendimento educacional especializado às PcD, em todos os níveis, etapas ou modalidades de ensino, preferencialmente na rede regular. Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) significou importante ação governamental no compromisso de viabilizar a plena inclusão educacional das PcD¹. No que tange à educação superior, a política prevê que “a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos”,

¹O Decreto n. 10.502/2020 instituiu uma nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE): a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, que alterou significativamente a PNEE vigente desde 2008. A nova PNEE foi muito criticada e teve sua constitucionalidade questionada, pois, além da Constituição, estaria em desacordo com a CDPD, ao oportunizar a segregação educacional das PcD. Atualmente, o decreto está com sua eficácia suspensa, por decisão liminar do Ministro Dias Toffoli na ADI 6590, referendada pelo Plenário do Supremo Tribunal Federal.

garantindo a acessibilidade arquitetônica, comunicacional, informacional e didático-pedagógica nos processos seletivos e em todas as atividades acadêmicas (BRASIL, 2008, p. 17).

Almeida e Ferreira (2018, p. 68) enfatizam como a principal política pública direcionada à inclusão no ES o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), instituído em 2005 pelo MEC, por meio da Secretaria de Educação Superior (SESu), em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). O principal objetivo do Programa Incluir é fomentar, através de recursos orçamentários, a criação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, responsáveis por organizar ações institucionais voltadas à inclusão de PcD no meio acadêmico, eliminando barreiras e promovendo o cumprimento dos requisitos de acessibilidade (BRASIL, 2013, p. 3). Assim, o programa é fundamental para a ampliação do acesso das PcD ao ES, bem como para a efetivação de ações de apoio em âmbito institucional que visam à permanência desses estudantes.

Na história recente, o destaque concerne à Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (BRASIL, 2015), que completou cinco anos em 2020 e representa importante norma do direito interno na garantia da plena participação social às PcD. A LBI, inspirada na CDPD e seu Protocolo Facultativo, se alinha à perspectiva social da deficiência preconizada pela Convenção, segundo a qual a deficiência deixa de ser compreendida como “um impedimento puramente orgânico e patológico” e seu enfoque passa a recair na existência de barreiras que impedem ou limitam a participação plena na vida social (CAIADO, 2009, p. 333). A inclusão então constitui “um duplo movimento de adequação, da sociedade para com a pessoa com deficiência e vice-versa, exigindo que suas instituições se modifiquem a fim de atender ao ser humano na sua diversidade” (ALMEIDA; FERREIRA, 2018, p. 68). A LBI encerra um conceito amplo de acessibilidade, voltado à segurança e à autonomia da PcD, destaca as barreiras que a impedem ou a limitam e detalha alguns direitos fundamentais, destinando um capítulo específico ao direito à educação inclusiva.

No ano seguinte, a Lei n. 13.409 (BRASIL, 2016) alterou a Lei n. 12.711/2012 (Lei de Cotas) para acrescentar a reserva de vagas às PcD nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, promovendo um crescimento expressivo de matrículas das PcD no ES.

Entretanto, apesar da legislação e das políticas públicas específicas à inclusão educacional das PcD no ES, o acesso dessa população às universidades ainda é ínfimo se comparado ao total de matrículas, não atingindo sequer 1%².

Nesse quadro, considerando que o acesso das PcD ao ES se mantém inexpressivo, revelando a fragilidade do direito à educação inclusiva, a pesquisa realizada objetivou verificar as condições de acesso e permanência vivenciadas por esses estudantes nas Instituições de Ensino Superior (IES), para compreender, a partir da identificação de similaridades nos diversos contextos universitários do país, em que amplitude o direito à educação superior inclusiva se efetiva e quais suas limitações.

A metodologia de pesquisa adotada consiste na verificação do estado da arte sobre a educação inclusiva no ES e o acesso e permanência das PcD na graduação. Os resultados foram analisados mediante os métodos indutivo e comparativo.

2. Descrição da metodologia

Para verificação do estado da arte, foi realizada revisão de literatura na base de dados da SciELO-Brasil, a partir da conjugação das seguintes palavras-chave, necessariamente nesta ordem: “educação inclusiva” e “ensino superior”; “educação”, “ensino superior” e “deficiência”; e “inclusão”, “deficiência” e “ensino superior”. Três buscas resultaram em 186 artigos científicos³, mas apenas 41 compõem a amostra. O critério de inclusão consistiu em publicações que versam sobre a educação inclusiva de PcD em cursos de graduação do ES no Brasil. Foram excluídos: os estudos sobre a deficiência em outras áreas específicas, as produções internacionais, os textos que tratam da inclusão de outras minorias sociais no ES, da inclusão de PcD exclusivamente na pós-graduação, ou da educação inclusiva nos outros níveis de ensino, e as publicações já selecionadas.

O período de publicação dos artigos da amostra variou de 2007 a 2020, sendo os anos de 2017 e 2018 com o maior número de publicações, com oito textos cada, e o ano de 2009 o único sem publicações. A amostra soma 105 pesquisadores, vinculados à IES localizadas nas

²Segundo o último Censo de Educação Superior (BRASIL, 2020), em 2019 haviam 48.520 PcD matriculadas no ES, correspondendo a 0,56% do total geral de matrículas.

³Esse número é relativo, porquanto diversas publicações se repetiram nas buscas. Apenas com relação aos artigos científicos com pertinência temática à pesquisa, selecionados para compor a amostra final, foi possível detectar um total de 27 repetições. Mesmo assim, as três buscas foram essenciais, pois evidenciaram, respectivamente, dezessete, quatorze e dez publicações da amostra.

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

Em consonância ao objetivo proposto, este artigo discute parte dos resultados obtidos na revisão de literatura, relativos às publicações que relatam pesquisas cuja abordagem focaliza a inclusão, a acessibilidade e a permanência no ES segundo as experiências das PcD em variados contextos universitários. Dessa forma, os próximos dois itens do artigo versam, respectivamente, sobre o acesso das PcD no ES segundo os índices de matrícula apurados pelas estatísticas nacionais (item 3) e a permanência das PcD no ES conforme as condições de acessibilidade e as barreiras existentes nas IES (item 4).

3. O acesso ao ensino superior pelas pessoas com deficiência

O ingresso das PcD no ES é cada vez mais presente. As estatísticas nacionais demonstram o aumento gradual do número de matrículas dessa população no ES, o qual mais que dobrou nos últimos dez anos, passando de 20.530 em 2009 para 48.520 em 2019 (BRASIL, 2020). Esse fenômeno resulta das políticas públicas empreendidas pelo governo federal ao longo dos anos 2000, voltadas à expansão do acesso e à inclusão das pessoas socialmente vulneráveis no ES, dentre as quais encontram-se as PcD.

A criação do Programa Incluir (2005) tem seu impacto identificado a partir de 2009, quando houve um salto no número de matrículas em IES públicas, e promoveu o aumento progressivo no total de matrículas (MARTINS; LEITE; LACERDA, 2015, p. 1003), principalmente desde 2012 (BRASIL, 2020), após a universalização do programa para atender todas as universidades federais (BRASIL, 2013, p. 3). Dessa forma, o Incluir pode ser compreendido como uma ação afirmativa, uma vez que busca acelerar o processo de igualdade, viabilizando condições de permanência e desenvolvimento acadêmico às PcD em igualdade aos demais estudantes. No entanto, essa ação apresenta limitações, pois se destina apenas às instituições federais, de maneira que as universidades públicas estaduais e municipais, não beneficiadas com os recursos do programa, ficam responsáveis por estabelecer políticas próprias que viabilizem a acessibilidade em âmbito institucional (CIANTELLI; LEITE, 2016, p. 417).

Outras políticas públicas que contribuíram para o crescimento das PcD no ES são o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) (Lei n. 10.260/2001) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI) (Lei n. 11.096/2005), destinados à ampliação do acesso às instituições privadas por meio do financiamento estudantil e da concessão de bolsas de estudos, como também o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (Decreto

n. 6.096/2007) que, dentre outras ações, visa a promoção do aumento de vagas nos cursos de graduação e o combate à evasão. Essas políticas tiveram um impacto significativo na expansão de universidades privadas, cuja taxa de matrículas de PcD cresceu 178% entre 2009 e 2018, ao passo que nas universidades públicas o crescimento foi de 155,2%. Contudo, considerando o total de matrículas em IES privadas e públicas, as universidades públicas apresentam porcentagem maior de estudantes com deficiência em comparação às privadas, embora, em números totais, as universidades privadas atraíam mais estudantes (CABRAL, ORLANDO; MELETTI, 2020, p. 9-10).

Com a promulgação da Lei n. 13.409 (BRASIL, 2016), que previu a reserva de vagas às PcD nas universidades federais, proporcionalmente à população com deficiência em cada estado, o total de matrículas de PcD nas IES novamente saltou, indo de 38.272 em 2017 para 48.520 em 2019 (BRASIL, 2020).

Entretanto, apesar desse crescimento contínuo, as PcD representam apenas 0,56% dos estudantes matriculados no ES, segundo as estatísticas formais (BRASIL, 2020). Segundo Martins, Leite e Ciantelli (2018, p. 20), o baixo acesso das PcD às IES “pode estar relacionado à precariedade do desempenho do vestibulando no exame” e “à falta de informação e cumprimento das normativas que regem o vestibular acessível”. Diante desse cenário, Cabral, Orlando e Meletti (2020, p. 6-7) inferem que “o sistema educacional brasileiro parece ter falhado em fornecer uma educação completa” às PcD, pois, ainda que correspondam a 23,9% da população do país, ou a 24,9% daqueles que potencialmente poderiam estar na universidade, conforme o último censo demográfico, constituem 61,1% das pessoas sem instrução ou com ensino fundamental (EF) incompleto, 14,2% com EF completo ou ensino médio (EM) incompleto, 17,7% com EM completo e ES incompleto, e somente 6,7% com ES completo.

Ainda, Martins, Leite e Lacerda (2015, p. 1004-1008) indicam que o acesso desses estudantes ao ES é condicionado pelo tipo de deficiência, uma vez que as deficiências visual, física e auditiva somam os maiores índices de matrículas ao longo dos anos, atingindo 89,58% do total de PcD no ES em 2011, o que pode estar diretamente relacionado às condições de acessibilidade exigidas pela legislação e oferecidas pelas instituições⁴. A partir dos dados do último Censo da Educação Superior (BRASIL, 2020), é possível constatar que essa tendência se mantém, visto que as deficiências física, visual (baixa visão) e auditiva equivalem a 75,95%

⁴A Portaria n. 3.284 (BRASIL, 2003) estabeleceu requisitos de acessibilidade às PcD para a autorização e o reconhecimento de cursos, e o credenciamento das IES. Esses requisitos têm enfoque nas deficiências física, visual e auditiva.

das matrículas em 2019. Porém, é interessante notar o aumento do número de matrículas de pessoas com deficiência intelectual, que aparece em quarto lugar, representando 8,6% das matrículas.

Não obstante, a contabilização das PcD presentes no ES carece de precisão. Martins, Leite e Ciantelli (2018, p. 20-21) constataram a grande dificuldade por parte das IES em mapear as PcD que ingressam na universidade, ante a falta de procedimentos sistematizados para reconhecer esses alunos. Ademais, a adoção da autodeclaração como ferramenta exclusiva para a identificação desse público demonstra a fragilidade dos números, pois pode “subnotificar ou supernotificar” os índices, uma vez que muitos estudantes se sentem constrangidos ou têm receio de declarar suas deficiências devido ao estigma e ao preconceito a elas relacionados. Conforme Almeida e Ferreira (2018, p. 71-72), o silenciamento da deficiência por parte desses estudantes não implica apenas no seu desaparecimento dos dados estatísticos, mas também impede o reconhecimento de suas necessidades específicas para a promoção da acessibilidade. Assim, o estudante acaba por ser responsável pela sua própria inclusão.

Aliás, a fragilidade das estatísticas decorre do próprio desinteresse governamental em apurar o número das PcD matriculadas e conluentes na educação básica e superior, visto que até o início dos anos 2000 não havia acompanhamento estatístico desses dados (MARTINS; LEITE; LACERDA, 2015, p. 993). As IES somente buscaram identificar esses alunos conforme as condições de acessibilidade se tornaram requisitos para a autorização e reconhecimento dos cursos, e o credenciamento das instituições, segundo dispôs a Portaria n. 3.284 (BRASIL, 2003), e principalmente após a instituição do Programa Incluir. Dessa forma, a maior influência no aumento do número de matrículas das PcD no ES acaba por resultar “de um interesse crescente pela identificação destes sujeitos no corpo discente, inclusive por força das políticas públicas” (ALMEIDA; FERREIRA, 2018, p. 70).

De todo modo, o baixo acesso das PcD ao ES é evidente, mas a inclusão educacional dessa população não se resume ao ingresso na universidade. O ingresso somente corresponde ao início do processo inclusivo, sendo necessária a oferta de condições de permanência e sucesso acadêmico equitativas para que esse processo se efetive. Isso ocorre por meio de ações que visem à acessibilidade e à eliminação de barreiras.

4. A (in)experiência da educação inclusiva pelas pessoas com deficiência no ensino superior

Segundo Mantoan (2003, p. 16), inclusão educacional significa “não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar”. Assim, a inclusão pressupõe

uma mudança no modo de organização educacional para considerar as necessidades de todos os alunos e se estruturar em função dessas necessidades. Na perspectiva do modelo social da deficiência, incorporado pelo ordenamento jurídico brasileiro, é dever da sociedade, logo das instituições de ensino, alterar seu paradigma educacional e estruturas físicas, programáticas e filosóficas para se adequar às particularidades de cada aluno (SASSAKI, 2005, p. 20). Essa mudança perpassa pela promoção de plena acessibilidade no ambiente escolar, em todos os níveis de ensino.

Em linhas gerais, a CDPD (BRASIL, 2009) define acessibilidade como a possibilidade “de viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida (...) em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (artigo 9º). A LBI (BRASIL, 2015) incorporou o conceito proposto na CDPD, acrescentando os elementos “segurança e autonomia” como condicionantes para a existência de acessibilidade nos diferentes âmbitos sociais, e especificou as barreiras que a impedem ou limitam, e afetam a fruição dos direitos fundamentais pelas PcD. A definição da LBI para barreiras é “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos”, as quais podem ser urbanísticas, arquitetônicas, comunicacionais e informacionais, atitudinais, tecnológicas e nos transportes (artigo 3º).

Nessa acepção, Sasaki (2005, p. 23) sugere que a acessibilidade possui seis dimensões: acessibilidade arquitetônica (em todos os espaços internos e externos da instituição de ensino e nos transportes coletivos), acessibilidade comunicacional (na comunicação interpessoal, escrita e virtual), acessibilidade metodológica (nos métodos e técnicas de estudo, que envolve adaptações curriculares e a adoção de novo conceito de avaliação, educação e logística didática, etc.), acessibilidade instrumental (nos instrumentos e utensílios de estudo, das atividades da vida diária e de lazer), acessibilidade programática (na legislação, regulamentos e políticas públicas), e acessibilidade atitudinal (na quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações, e na valorização da diversidade humana e respeito pelas diferenças individuais).

Embora a acessibilidade seja direito assegurado na legislação⁵, indispensável para a existência da inclusão social das PcD e, portanto, para o exercício de outros direitos e da

⁵O direito à acessibilidade, para além da CDPD, que possui status constitucional no ordenamento jurídico brasileiro, e da LBI, está previsto na Constituição Federal de 1988 (artigos 227, §2º, e 244), na Lei n. 10.098 de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade, e no Decreto-lei n. 5.296 de 2004, que regulamenta as Leis n. 10.048/2000 e n. 10.098/2000. Ademais, a Norma Brasileira n. 9050/2004 da ABNT estabelece critérios e parâmetros técnicos às condições de acessibilidade.

cidadania, a prática da educação inclusiva no ES é permeada pela falta ou inadequação de acessibilidade, em sua amplitude de dimensões. Diversos estudos científicos apuraram as condições precárias de acesso disponíveis nas IES às PcD, ante a presença de inúmeras barreiras que dificultam e comprometem o desenvolvimento acadêmico desses estudantes.

As barreiras são identificadas desde o exame vestibular, porque as provas não são elaboradas em atenção às especificidades didáticas das PcD. Por exemplo, questões mais complexas contendo gráficos, mapas e desenhos não são transcritos pelo sistema Braille, lidos pelos softwares ou interpretados pelos leitores, sendo inacessíveis aos candidatos com deficiência visual (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011, p. 135).

Superadas essas dificuldades, outras são enfrentadas no cotidiano universitário. A ausência de acessibilidade arquitetônica nas IES é uma queixa frequente dos estudantes, sendo as barreiras mais citadas a falta ou inadequação de rampas, sinalizações em Braille e pisos táteis, calçadas irregulares, com buracos e obstáculos no caminho, portas e banheiros com tamanho inadequado e o não funcionamento dos elevadores (ALMEIDA; FERREIRA, 2018, p. 72; CASTRO; ALMEIDA, 2014, p. 184; GARCIA; BACARIN; LEONARDO 2018, p. 37; GUERREIRO; ALMEIDA; SILVA FILHO, 2014, p. 45-52; MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011, p. 138-139; PEREIRA et al., 2020, p. 393; SILVA; FERREIRA, 2017, p. 192-194). Nesse sentido, Almeida e Ferreira (2018, p. 72-73) observaram que os estudantes, independentemente da deficiência, assim como outros sujeitos, tendem a “significar a inclusão principalmente enquanto acessibilidade arquitetônica”. Segundo os pesquisadores, essa ênfase nas barreiras arquitetônicas pode decorrer do conceito de acessibilidade inicialmente proposto, voltado às adequações nos espaços físicos, e do seu fácil reconhecimento, e revela o pouco conhecimento sobre a deficiência e as múltiplas dimensões da acessibilidade.

As barreiras, porém, não se restringem às inadequações físicas. Atitudes ou comportamentos discriminatórios também foram relatados em alguns estudos, mas chama atenção a pesquisa de Castro e Almeida (2014, p. 188-189), na qual mais da metade das PcD participantes descreveram “alguma forma de diferenciação indevida em sala de aula por parte do professor”, o descrédito de alguns professores quanto à sua capacidade de estar no curso e a dificuldade no relacionamento com os colegas, assim como a pesquisa de Bisol et al. (2010, p. 156-162), em que estudantes com deficiência auditiva enfatizaram serem olhados como alguém estranho pelos ouvintes, que alguns riem, ficam assustados ou deduzem que o surdo não é capaz de estar na faculdade.

A discriminação em razão da deficiência é indicada pelo termo capacitismo, tradução do inglês *ableism*. Segundo Mello (2016, p. 3272 apud MELLO, 2019, p. 130), o capacitismo é uma categoria analítica relativa a:

(...) uma postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos à corponormatividade (...) que define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes. (...) Essa postura advém de um julgamento moral que associa a capacidade unicamente à funcionalidade de estruturas corporais e se mobiliza para avaliar o que as pessoas com deficiência são *capazes de ser e fazer* para serem consideradas plenamente humanas (MELLO, 2016, p. 3272 apud MELLO, 2019, p. 130).

A postura capacitista está centrada no modelo biomédico da deficiência, que enfatiza a limitação funcional ou a “anormalidade” do corpo com deficiência (CANTORANI et al., 2020, p. 3). Assim, naturaliza um pressuposto de inferioridade das PcD e atribui aos seus impedimentos e lesões a causa da exclusão e do fracasso (CIANTELLI; LEITE; NUERNBERG, 2017, p. 307). Na esfera educacional, o capacitismo se manifesta na estrutura “que considera como condição de participação e acesso apresentar as capacidades de ver, ouvir, andar, atender aos padrões intelectuais vigentes e relacionar-se conforme as referências normativas” (HEHIR, 2002 apud CIANTELLI; LEITE; NUERNBERG, 2017, p. 307).

As barreiras atitudinais, portanto, não se encerram em discursos ou conjecturas, pois, uma vez que têm origem numa prática hegemônica capacitista, potencializam outras barreiras. Atitudes comuns dos professores em sala de aula podem configurar barreiras informacionais e comunicacionais, como passar informações na lousa ou nos murais, as tornando inacessíveis às PcD visual, e falar muito rápido ou de costas à turma, de maneira a impedir a leitura labial pelas PcD auditiva (CASTRO; ALMEIDA, 2014, p. 188-189).

Dessa forma, a falta de acessibilidade comunicacional e informacional torna-se uma barreira difícil de ser transposta. Estudantes com surdez destacaram a dificuldade de compreender e serem compreendidos pelos professores e demais colegas, bem como de entender as leituras exigidas. Assim, apontaram a importância do intérprete de Libras para mediar a comunicação, nem sempre disponível em todas as atividades acadêmicas, mas ao mesmo tempo relataram a pouca capacitação desse profissional, pela falta de domínio da língua de sinais, a diferença entre o que o professor diz e o que é traduzido e o uso excessivo do alfabeto datilológico (CASTRO; ALMEIDA, 2014, p. 188-189; BISOL et al., 2010, p. 156-162; GUERREIRO; ALMEIDA; SILVA FILHO, 2014, p. 45-52; PEREIRA et al., 2020, p. 393-395).

Além disso, barreiras metodológicas e instrumentais foram mencionadas numa frequência alarmante, visto que afetam diretamente o acesso ao conhecimento e o percurso acadêmico das PcD. Alguns exemplos mais citados são o desconhecimento dos professores sobre as deficiências e suas especificidades educacionais, seu despreparo para atuar com estudantes com deficiência e sua pouca disposição em realizar adequações nos métodos de ensino e de avaliação, a ausência de computadores adaptados e a carência ou o atraso no envio de materiais adaptados (CASTRO; ALMEIDA, 2014, p. 188-189; BISOL et al., 2010, p. 156-162; FERNANDES; COSTA, 2015, p. 45-53; MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011, p. 139; PEREIRA et al., 2020, p. 393-393; SILVA; FERREIRA, 2017, p. 192-194).

A atuação do professor em sala de aula, quais os meios didático-pedagógicos que utiliza, são determinantes para o efetivo processo inclusivo das PcD, portanto, é essencial que conheça e seja capaz de empregar métodos de ensino inclusivos para atender as necessidades de todos os alunos. Desse modo, a ausência de formação dos professores constitui uma barreira à qualidade das atividades acadêmicas, pois prejudica o planejamento das metodologias de ensino (NEVES; MACIEL; OLIVEIRA, 2019, p. 457-459).

Segundo Ferrari e Sekkel (2007, p. 642-645), alguns professores, ao se depararem com um estudante com deficiência, assumem uma postura protetora e paternalista, “outros podem se aproximar e conhecer melhor suas limitações, enquanto outros ainda as ignoram”, o que pode decorrer do sentimento de medo e ameaça em relação ao diferente. Contudo, uma vez que o preconceito é uma manifestação individual de origem social, pode ser superado com um trabalho de conscientização que deve ser iniciado na formação do professor. Brunhara et al. (2019, p. 8-9) ressaltam que atitudes inclusivas podem ser apreendidas e modificadas, por meio da convivência com alunos com deficiência, de ações institucionais, da capacitação dos professores ou da inserção do tema no currículo dos cursos. Nesse sentido, Neves, Maciel e Oliveira (2019, p. 455) inferem que as relações interpessoais entre os professores e estudantes com deficiência estabelecidas na sala de aula, pautadas na alteridade, possibilita a construção de uma “consciência inclusiva”, isto é, “uma consciência humanizada acerca das necessidades e dificuldades que o aluno com deficiência vivencia em seu processo formativo no ensino superior”, rompendo com as barreiras metodológicas e atitudinais.

Todavia, a persistência de tantas barreiras à acessibilidade denota o quão lento é esse processo, num cenário que exige transformações imediatas para deixar de perpetuar a exclusão. A educação inclusiva é uma realidade recente que impulsiona um novo olhar pedagógico, mas encontra desafios na ausência de formação dos professores, técnicos e coordenadores, e nas

restrições orçamentárias para mudanças arquitetônicas, comunicacionais e instrumentais. O acesso das PcD ao ES instigou as IES e o corpo docente a pensar e construir estratégias de adequação, no entanto, a “reorganização do fazer pedagógico em caráter ainda corretivo e imediatista, e de poucas posturas preventivas e longitudinais”, não é efetiva em “atender à necessidade real do aluno” e em eliminar as barreiras presentes no contexto universitário, refletindo a ausência de uma política de inclusão institucionalizada (NEVES; MACIEL; OLIVEIRA, 2019, p. 450-453).

Portanto, a despeito do necessário avanço na legitimação do direito à educação inclusiva, o acesso ao ES pelas PcD - entende-se acessibilidade em todas as suas dimensões - se mantém um ideal perseguido. Entre o discurso legal e a prática existe uma grande lacuna, e a experiência da inclusão educacional pelas PcD é mais uma inexperiência do processo inclusivo como um todo.

5. Conclusão

A revisão de literatura evidenciou que, independentemente do contexto universitário, as dificuldades para a efetivação da educação inclusiva das PcD no ES se repetem. A começar pelo baixo acesso dessa população às IES, que não chega a 1% do total de matrículas e parece ainda ser condicionado pelo tipo de deficiência, o que está relacionado à identificação inexata das PcD presentes nas IES, principalmente porque depende da autodeclaração dos alunos. Quando o acesso ocorre, é marcado pela falta de acessibilidade arquitetônica, urbanística, comunicacional, informacional, metodológica, instrumental e atitudinal. Dessa forma, as iniciativas institucionais para a promoção de políticas inclusivas se mostram insuficientes, pois as PcD não têm atendidas as condições de permanência indispensáveis para o acompanhamento do curso, tendo que lidar e, por si mesmas, superar diversas barreiras para completar a graduação.

O cenário da educação inclusiva no ES brasileiro ainda perpetua a exclusão, apesar de todo o aparato legislativo, nacional e internacional, no qual esse direito se ampara. Numa análise da amplitude em que o direito à educação superior inclusiva se efetiva, verifica-se que é precariamente efetivado. Suas limitações não se restringem na viabilização do ingresso, concretamente, em igualdade de oportunidades, os maiores entraves estão na superação de barreiras e na consequente promoção de acessibilidade, em todas as suas dimensões, por parte das IES, aliás, uma demanda tão urgente.

Não obstante, numa visão positiva, é possível observar o avanço, ainda que gradual, no ingresso das PcD no ES e na implementação de ações inclusivas nos contextos universitários,

reflexo da luta dos movimentos sociais que resultaram em maior responsabilização pelo Estado e sensibilização da população em geral à legitimação e à garantia dos direitos humanos às PcD. Nota-se, então, o início da construção de uma “consciência inclusiva”, que mobiliza transformações em variados âmbitos da vida social e promove práticas anticapacitistas. Refletir sobre a inclusão das PcD é fundamental para acelerar esse processo e, de fato, o questionamento sobre a escassez de estudantes com deficiência e de acessibilidade no ES é um ótimo ponto de partida.

REFERÊNCIAS

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

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000400067&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 jan. 2021.

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

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 12 mar. 2021.

BRASIL. Decreto nº. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em 12 mar. 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 12 mar. 2021.

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

Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm>. Acesso em 12 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº. 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em 12 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior 2019. **MEC/INEP**, Brasília, 2020. Disponível em:

<https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf>. Acesso em 12 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 3.284, de 07 de novembro de 2003. **MEC**, Brasília, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria3284.pdf>>. Acesso em 12 mar. 2021.

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

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 12 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **MEC/SEESP**, Brasília, 2008.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em 12 mar. 2021.

BRUNHARA, Jane Assunção et al. Accessibility of people with disabilities to higher education: social attitudes of students and professors of a higher education institution. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v. 21, n.3, e13018, 2019. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462019000300501&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 17 fev. 2021.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras. **Educar em Revista**, Curitiba, n. spe.3,

p. 55-70, dez. 2017. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000700055&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03 fev. 2021.

CABRAL, Vinícius Neves de; ORLANDO, Rosimeire Maria; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. O Retrato da Exclusão nas Universidades Brasileiras: os limites da inclusão.

Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 45, n.4, e105412, 2020. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362020000400608&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 fev. 2021.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências: destaques para o debate sobre a educação. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 35, p. 329-338, set./dez. 2009, p. 333. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsm.br/index.php/educacaoespecial/article/view/813>>. Acesso em: março de 2020.

CANTORANI, José Roberto Herrera et al. A acessibilidade e a inclusão em uma Instituição Federal de Ensino Superior a partir da lei n. 13.409. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, e250016, 2020. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782020000100214&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12 fev. 2021.

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

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 09 fev. 2021.

CIANTELLI, Ana Paula Camillo; LEITE, Lúcia Pereira; NUERNBERG, Adriano Henrique. Atuação do psicólogo nos “núcleos de acessibilidade” das universidades federais brasileiras.

Psicologia Escolar e Educacional, Maringá, v. 21, n. 2, p. 303-311, ago. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000200303&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 01 fev. 2021.

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

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

FERNANDES, Woquiton Lima; COSTA, Carolina Severino Lopes da. Possibilidades da Tutoria de Pares para Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Técnico e Superior. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 21, n. 1, p. 39-56, mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000100039&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 11 jan. 2021.

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

GARCIA, Raquel Araújo Bonfim; BACARIN, Ana Paula Siltrão; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 22, n. esp., p. 33-40, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000400033&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 29 jan. 2021.

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello; ALMEIDA, Maria Amélia; SILVA FILHO, José Humberto da. Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 19, n. 1, p. 31-60, mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 fev. 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

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

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

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000400015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05 jan. 2021.

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

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

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

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

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812019000200443&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 fev. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em 04 abr. 2021.

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

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382020000300387&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 11 fev. 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista da Educação Especial**, p. 19-23, out. 2005. Disponível em: <Sasaki R.K. Inclusão, o paradigma do séc 21 (document.onl)>. Acesso em 04 abr. 2021.

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