

# A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E SUA PARTICIPAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: Uma Análise da Realidade Brasileira<sup>1</sup>

Maiquel Ângelo Dezordi Wermuth<sup>2</sup>  
Ulívia Pelli Palumbo<sup>3</sup>

## RESUMO

A pesquisa cujos resultados parciais são apresentados neste artigo está vinculada ao Projeto de Pesquisa Capes/Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG) Alteridade na Pós-Graduação: “Pessoas com deficiência no ensino de Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil: a ética da alteridade na construção de políticas públicas de inclusão”, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). O tema ganha destaque no âmbito acadêmico na medida em que ainda existem muitos obstáculos para a concretização da efetivação dos direitos inalienáveis das pessoas com deficiência, apesar de alguns avanços em relação ao tema do direito à educação. O problema pode ser assim sintetizado: Quais são as dificuldades de acesso e permanência das pessoas com deficiência nos bancos da academia e a necessidade de um olhar pautado na inclusão a partir de políticas públicas? Como hipótese inicialmente lançada ao problema de pesquisa, pode-se afirmar a dificuldade da inserção social na área da educação desse grupo de pessoas em razão do período de invisibilidade e exclusão. O aporte teórico, conceitual e metodológico que dá sustentação ao estudo empreendido, apresenta uma reflexão sobre como a não aplicação adequada de políticas públicas resulta em fronteiras e limites a esse grupo de estudantes no Ensino Superior a partir da análise dos dados estatísticos sobre a educação desse contingente populacional, de uma avaliação crítica da legislação e políticas públicas da educação especial à educação inclusiva e os desafios para transformar a educação superior em um espaço de efetiva inclusão desse grupo de pessoas, ainda, o papel de como as políticas públicas são necessárias na diminuição do descompasso entre a dimensão programadora (legislação) e operacional (políticas públicas) da efetivação do direito à educação, por meio de políticas de atendimento educacional especializado (AEE), de tecnologias assistivas e de acessibilidade. O estudo apresentado é desenvolvido desde o método hipotético-dedutivo e da seleção da bibliografia que forma o referencial teórico por meio do levantamento de produções científicas e legislação/regulação já existentes sobre a temática.

**Palavras-chave:** pessoa com deficiência; democratização; cidadania; inclusão na educação superior; sociedade inclusiva.

## PERSONS WITH DISABILITIES AND THEIR PARTICIPATION IN HIGHER EDUCATION: AN ANALYSIS OF THE BRAZILIAN REALITY

## ABSTRACT

The research whose partial results are presented in this article is linked to the Capes Research Project/Postgraduate Development Program (PDPG) Alterity in Postgraduate Studies: “People with disabilities in *stricto sensu* postgraduate education in Brazil: ethics of otherness in the construction of public inclusion policies”, developed within the scope of the Postgraduate Program in Human Rights at the Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). The topic gains prominence in the academic field as there are still many obstacles to the implementation of the inalienable rights of people with disabilities, despite some advances regarding the right to education. The problem can be summarized as follows: what are the difficulties in accessing and remaining for people with disabilities on the gym benches and the need for a perspective based on inclusion based on public policies. As a hypothesis initially launched to the research problem, one can assert the difficulty of social insertion in the area of education for this group of people, due to the period of invisibility and exclusion. The theoretical, conceptual and methodological contribution that supports the study undertaken presents a reflection on how the lack of adequate implementation of public policies results in borders and limits for this group of students to access higher education, based on the analysis of statistical data on this group’s education. population contingent, from a critical assessment of legislation and public policies from special education to inclusive education and the challenges to transform higher education into a space for effective inclusion of this group of people and the role of how public policies are necessary

<sup>1</sup> Pesquisa realizada no âmbito do projeto “Pessoas com deficiência no Ensino de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil: a ética da alteridade na construção de políticas públicas de inclusão”, sob coordenação do professor doutor Maiquel Ângelo Dezordi Wermuth, no âmbito do Edital PDPG Capes nº 37/2002 (Alteridade na Pós-Graduação), Processo nº 88887.744321/2022-00

<sup>2</sup> Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). Ijuí-RS, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-7365-5601>

<sup>3</sup> Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). Ijuí-RS, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-2914-4510>

in reducing the gap between the programming (legislation) and operational (public policies) dimension of implementing the right to education, through specialized educational service policies, assistive technologies and accessibility. The study presented here is developed based on the hypothetical-deductive method and the selection of bibliography that forms the theoretical framework based on a survey of scientific productions and existing legislation/regulation on the subject.

**Keywords:** person with disabilities; democratization; citizenship; inclusion in higher education; inclusive society.

Submetido em: 30/1/2024

Aceito em: 20/2/2024

Publicado em: 16/4/2024

## INTRODUÇÃO

A pesquisa, cujos resultados parciais são apresentados neste artigo, está vinculada ao Projeto de Pesquisa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)/Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG) Alteridade na Pós-Graduação: “Pessoas com deficiência no ensino de Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil: a ética da alteridade na construção de políticas públicas de inclusão”, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Unijuí.

A abordagem a respeito da situação das pessoas com deficiência no âmbito acadêmico, no Brasil, é de extrema relevância, tendo em vista que, apesar de alguns avanços quanto ao assunto, há ainda muitos obstáculos para a concretização da efetivação dos direitos inalienáveis desse grupo de pessoas a fim de exercerem sua cidadania e terem sua dignidade humana respeitada.

Com o conceito apresentado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU) de 2006, a deficiência representa a estreita relação entre as limitações que algumas pessoas experimentam, a concepção e a estrutura do meio ambiente à sua volta e a atitude da população em geral. Exsurge desse contexto a expressão “pessoa com deficiência”, que compõe a condição humana (e não “pessoa portadora de deficiência”).

A participação da pessoa com deficiência nas salas de aula da Graduação e da Pós-Graduação impõe a necessidade de um olhar pautado pela ideia da inclusão e deve se ater às dificuldades de acesso e de permanência nos bancos da academia como democratização do ensino. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de mobilizações sociais – e não somente do grupo de pessoas interessado – e institucionais em prol do desenvolvimento de uma sociedade inclusiva. Trata-se, portanto, de ultrapassar a mera produção legislativa – não raras vezes simbólica, porque pouco comprometida com a efetividade – sobre o assunto.

De acordo com a ONU (2018), há 1 bilhão de pessoas com deficiência no mundo. No Brasil, o contingente é de 45 milhões, incluindo todos os tipos de deficiência (Governo Federal, 2022). Esse grupo de pessoas enfrenta dificuldades de inserção social, o que inviabiliza sua participação na educação superior de qualidade e, conseqüentemente, no mercado de trabalho, afetando a condição de cidadão. A sociedade, apesar de avanços por parte de reivindicações das pessoas com deficiência, ainda é excludente em razão da histórica invisibilidade desse grupo.

A reflexão acerca da não aplicação adequada de políticas públicas, por meio do aporte teórico, conceitual e metodológico, implica o estabelecimento de fronteiras e limites ao acesso das pessoas com deficiência ao Ensino Superior. São fundamentais, portanto, o levantamento e a análise crítica da legislação e das políticas públicas que se voltam à questão da inclusão dessas pessoas no Ensino Superior, considerando-se questões históricas, culturais, sociais e educacionais.

O estudo ora apresentado foi desenvolvido a partir do método hipotético-dedutivo. Este método compreende um conjunto de análises que partem das conjecturas formuladas para explicar as dificuldades encontradas para a solução de determinado problema de pesquisa. A finalidade consiste em enunciar claramente o problema, examinando criticamente as soluções passíveis de aplicação (Marconi; Lakatos, 2022). Sobre o método em questão, convém salientar que as hipóteses, construídas em resposta ao problema de pesquisa formulado, consistem em “respostas provisórias diante dos quadros problemáticos aos quais se dedicam”, de modo que, para serem caracterizadas como consistentes, precisam ser submetidas a um “rigoroso processo de falseamento ou refutabilidade” (Mezzaroba; Monteiro, 2019, p. 90). Assim, este estudo parte da premissa de que as soluções nele apresentadas ao problema de pesquisa formulado são temporárias, posto que, se “uma eventual nova teoria responder de forma diferente, ou melhor, ao problema suscitado”, as hipóteses aqui construídas restarão refutadas (Mezzaroba; Monteiro, 2019, p. 91).

Os procedimentos adotados envolvem a seleção da bibliografia que forma o referencial teórico deste estudo, sua identificação como produção científica relevante, leitura e reflexão, com a finalidade de atingir possíveis respostas ao problema proposto. A pesquisa foi conduzida a partir de levantamento de produções científicas (livros, artigos científicos publicados em periódicos, relatórios de pesquisa, teses e dissertações) e legislação/regulação já existentes sobre a temática.

## **ALGUNS DADOS SOBRE A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL: MAPEANDO O PROBLEMA DA INCLUSÃO**

Antes de abordar com maior ênfase a legislação aplicável à educação das pessoas com deficiência e os avanços e retrocessos identificados nas políticas públicas brasileiras voltadas à inclusão dessas pessoas, é fundamental conhecer e analisar os dados estatísticos já produzidos a respeito da população com deficiência no país em interface com a questão do acesso à educação. A análise de dados estatísticos, de acordo com Jannuzzi (2018, p. 1-2), cumpre um papel muito relevante para a formulação, execução e avaliação de políticas públicas<sup>4</sup>. De acordo com o autor, “os Censos têm permitido o

<sup>4</sup> O conceito de políticas públicas empregado neste estudo designa não só “a política do Estado, mas a política do público, de todos”. Trata-se de uma “política voltada a fazer avançar os objetivos coletivos de aprimoramento da comunidade e da coesão – ou da interdependência – social” (Massa Arzabe, 2006, p. 60). Schmidt (2018, p. 127) destaca que por “política pública” deve-se compreender “um conjunto de decisões e ações adotadas por órgãos públicos e organizações da sociedade, intencionalmente coerentes entre si, que, sob coordenação estatal, destinam-se a enfrentar um problema político.” As políticas públicas como políticas de Estado “atravessam” governos de diferentes concepções ideológicas, razão pela qual caracterizar uma política como “estatal” não é conferir um “qualificativo de excelência ético-política, e sim reconhecer que ela reúne condições para se prolongar no tempo” (Schmidt, 2018, p. 127).

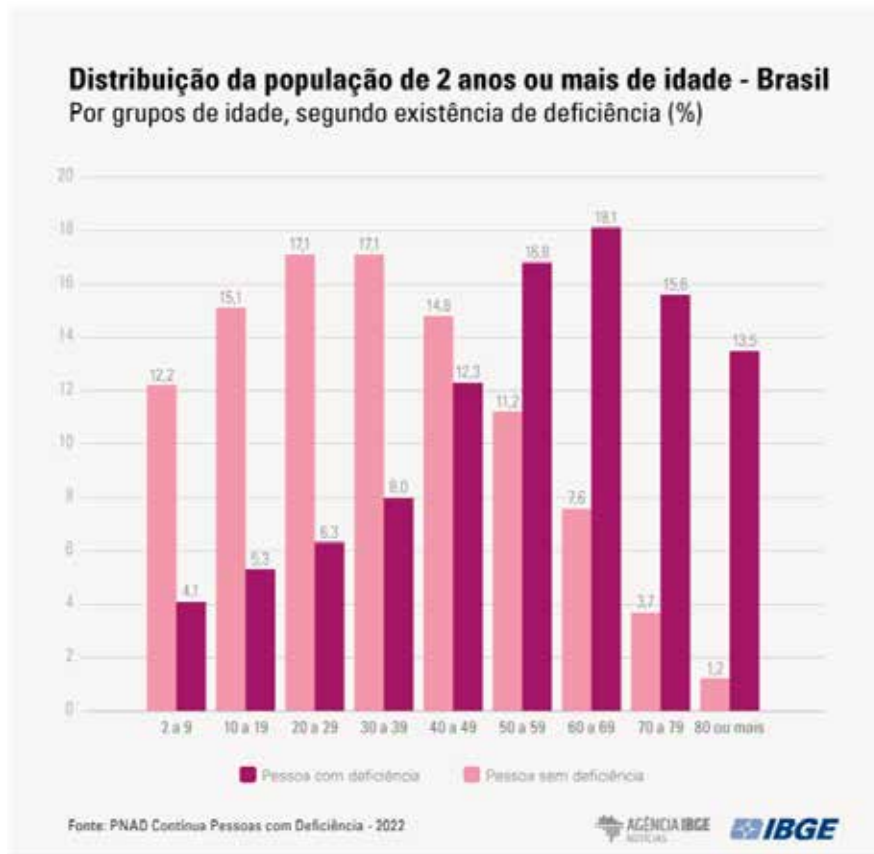
desvelamento dos bolsões de pobreza e outras iniquidades sociais no território nacional, nos municípios e seus bairros”, o que viabiliza “acompanhar os efeitos – e defeitos – de políticas e programas nas mais variadas áreas setoriais, tais como trabalho, educação, saúde, previdência e assistência social, entre as principais.”

Inicialmente, cumpre salientar que, segundo informações da Agência IBGE (2023), as “pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, ao trabalho e à renda”. Qual é, no entanto, esse contingente populacional no país?

Segundo dados do IBGE, “a população com deficiência no Brasil foi estimada em 18,6 milhões de pessoas de 2 anos ou mais, o que corresponde a 8,9% da população dessa faixa etária”. Esses dados são do módulo *Pessoas com deficiência*, da PNAD Contínua 2022. Metodologicamente, o IBGE utiliza um questionário que busca “levantar as dificuldades na realização dos mais diversos tipos de atividades funcionais”, o qual contempla “quatro categorias de resposta que vão de ‘Não tem dificuldade’ a ‘Tem, não consegue de modo algum’”. A partir de sua aplicação, “a identificação das pessoas com deficiência é estabelecida por aquelas que responderam ter muita dificuldade ou não conseguir de modo algum” (Agência IBGE, 2023).

Esses dados, explicitados no Gráfico 1, a seguir, permitem obter um indicador sobre as pessoas que enfrentam obstáculos relacionados à inclusão social no país, tema que será desenvolvido mais adiante pelo enfoque do acesso e permanência das pessoas com deficiência ao Ensino Superior.

Gráfico 1 – Pessoas com deficiência no Brasil, segundo o IBGE



Fonte: Agência IBGE (2023).

Ainda de acordo com a Agência IBGE (2023), a “dificuldade para andar ou subir degraus (3,4%)” foi a mais frequente entre a população com deficiência brasileira. Sobre as dificuldades investigadas, a referida Agência destaca, ainda, as seguintes:

enxergar, mesmo usando óculos ou lentes de contato (3,1%); para aprender, lembrar-se das coisas ou se concentrar (2,6%); levantar uma garrafa com dois litros de água da cintura até a altura dos olhos (2,3%); para pegar objetos pequenos ou abrir e fechar recipientes (1,4%); para ouvir, mesmo usando aparelhos auditivos (1,2%); para realizar cuidados pessoais (1,2%); de se comunicar, para compreender e ser compreendido (1,1%). Além disso, 5,5% das pessoas tinham deficiência em apenas uma das suas funções e 3,4% em duas ou mais funções (Agência IBGE, 2023).

No que se refere ao perfil da população com deficiência no Brasil, o IBGE constatou um quadro “mais feminino (10,0%) do que masculino (7,7%) e ligeiramente maior nas pessoas da cor preta (9,5%), contra 8,9% entre pardos e 8,7% entre brancos”. Quanto à distribuição das pessoas com deficiência no território nacional, “o Nordeste, com 5,8 milhões de pessoas nesta condição, foi a região de maior percentual (10,3%), com o Sul (8,8%), Centro-Oeste (8,6%), Norte (8,4%) e Sudeste (8,2%) a seguir” (Agência IBGE, 2023).

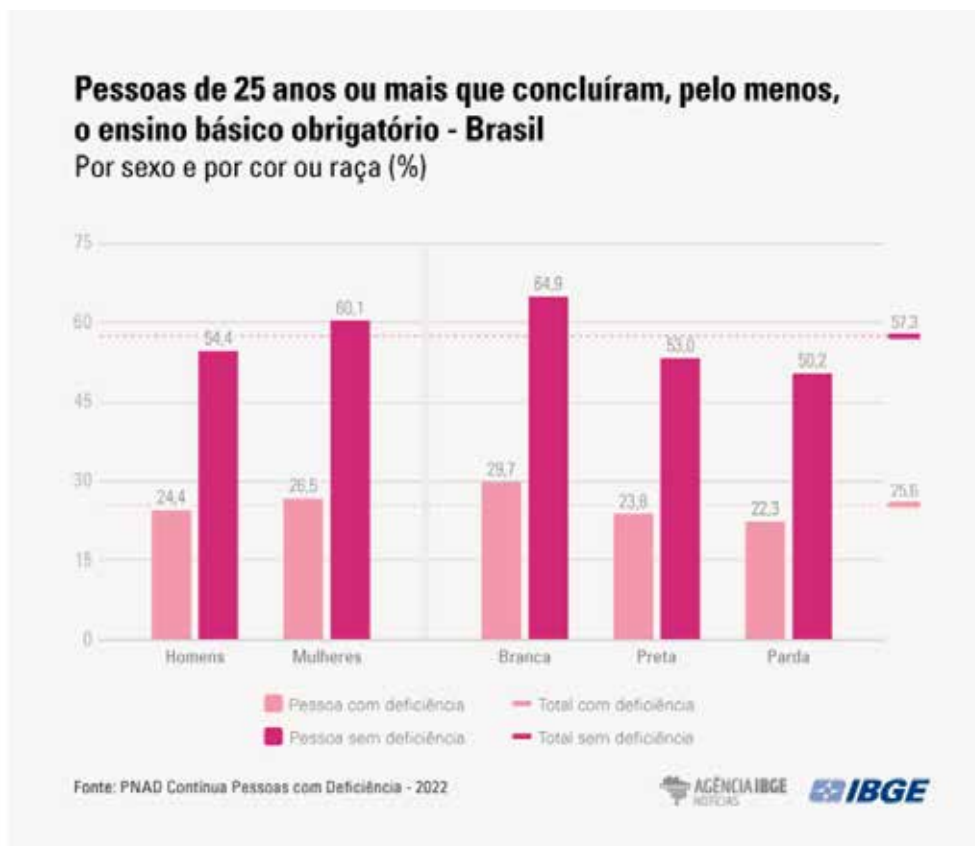
Além disso, a pesquisa revelou que o percentual de pessoas com deficiência cresce com a idade. Em 2022, 47,2% das pessoas com deficiência tinham 60 anos ou mais. Entre as pessoas sem deficiência, o grupo etário representou 12,5%. De acordo com o IBGE, “esse padrão se repete em todas as Grandes Regiões, destacando as Regiões Sul e Sudeste, onde mais da metade das pessoas com deficiência eram idosos” (Agência IBGE, 2023). Com relação à questão etária, a pesquisa realizada pelo IBGE constatou que

os diversos tipos de dificuldades também variaram de intensidade conforme o grupo etário. Na infância, entre as crianças de 2 a 9 anos de idade, nota-se que as maiores dificuldades estavam em se comunicar, para compreender e ser compreendido (1,3%) assim como para aprender, lembrar-se das coisas ou se concentrar (1,2%).

Entre 40 e 49 anos, as dificuldades para enxergar (2,9%) se tornaram mais evidentes. Aos 50 anos aumenta o percentual de pessoas com deficiência nos diversos tipos de dificuldades. Entre 60 e 69 anos de idade, a maior prevalência foi da dificuldade para andar ou subir degraus (8,1%) que, por sua vez, teve o percentual ainda mais relevante para o grupo de 80 anos ou mais (33,5%) (Agência IBGE, 2023).

Essas dificuldades impactam diretamente a educação das pessoas com deficiência. Com efeito, o IBGE destaca que somente uma em cada quatro pessoas com deficiência concluiu o ensino básico obrigatório, de modo que “a taxa de analfabetismo para as pessoas com deficiência foi de 19,5%, enquanto para as pessoas sem deficiência foi de 4,1%”, taxa que também reflete as desigualdades regionais, sendo a mais alta no Nordeste (31,2%) e a mais baixa no Sul (12,7%) (Agência IBGE, 2023). Esses dados são apresentados no Gráfico 2, a seguir.

Gráfico 2 – Concluintes do ensino básico obrigatório no Brasil maiores de 25 anos



Fonte: Agência IBGE (2023).

De acordo com a pesquisa, “a maior parte das pessoas de 25 anos ou mais com deficiência não completaram a educação básica”, posto que “63,3% eram sem instrução ou com o fundamental incompleto e 11,1% tinham o fundamental completo ou médio incompleto”. No que se refere às pessoas sem deficiência, esses percentuais foram, respectivamente, de 29,9 e 12,8%. Por fim, o IBGE constatou que, “enquanto apenas 25,6% das pessoas com deficiência tinham concluído pelo menos o Ensino Médio, mais da metade das pessoas sem deficiência (57,3%) tinham esse nível de instrução”. A proporção de pessoas com nível superior foi de 7,0% para as pessoas com deficiência e 20,9% para aquelas sem deficiência (Agência IBGE, 2023).

No que diz respeito ao Ensino Superior, segundo os dados levantados pelo IBGE, “menos de 15% dos jovens de 18 a 24 anos com deficiência cursaram o Nível Superior”:

A taxa de escolarização foi menor entre as pessoas com deficiência em todos os grupos etários. Das crianças de 6 a 14 anos com deficiência, 95,1% frequentavam escola, abaixo dos 99,4% das sem deficiência. Entre os jovens de 15 a 17 anos, para os que tinham deficiência, a escolarização foi de 84,6%, frente a 93,0% entre os sem deficiência. Para o grupo de 18 a 24 anos, a taxa foi de 24,3% e 31,8% para as pessoas com e sem deficiência, respectivamente.

A desigualdade é ainda maior quando se acrescenta a questão do atraso escolar, observada por meio da taxa de frequência líquida ajustada, que considera a adequação idade-etapa de ensino. Para o grupo 6 a 14 anos com deficiência, 89,3% frequentavam o Ensino Fundamental, contra 93,9% entre os sem deficiência. Pou-



co mais da metade (54,4%) dos jovens de 15 a 17 anos com deficiência frequentavam o Ensino Médio, frente 70,3% dos jovens sem deficiência. No grupo de 18 a 24 anos, 14,3% dos jovens com deficiência estavam no Ensino Superior, contra 25,5% dos sem deficiência (Agência IBGE, 2023).

O número de matrículas de alunos com deficiência no Ensino Superior no Brasil, segundo o Censo da Educação Superior de 2021 (Inep, 2022), é de 0,7% do total de alunos matriculados (63.404 alunos com deficiência no Brasil), o que representa um crescimento de aproximadamente 14% em relação aos números do censo de 2020. Como alerta Yngaunis (2023), no entanto, quando se trabalha com estatísticas relacionadas a pessoas com deficiência, deve-se sempre reconhecer a dificuldade ínsita à coleta de dados que, nesses casos, começa na própria classificação dos tipos de deficiência, passando pela dificuldade de compreensão de laudos médicos<sup>5</sup>.

No que se refere à inserção das pessoas com deficiência no Sistema Nacional de Pós-Graduação, destaca-se que esse sistema, atualmente, é composto por 2.763 programas de Pós-Graduação acadêmicos (Mestrado e Doutorado) reconhecidos pela Capes. Nesse universo, a pesquisa de Venturini (2019) aponta a existência de ações afirmativas no âmbito de 737 programas em 2018, ou seja, numa parcela que equivale a 26,4% do total. Essas ações afirmativas decorrem de decisões dos próprios programas, de leis estaduais ou de resoluções do Conselho Universitário. Em 67,2% dos casos, aplica-se, unicamente, o sistema de cotas para alguns grupos (negros, indígenas, quilombolas, etc.), entre os quais estão, em 78,08%, as pessoas com deficiência.

Os dados apresentados revelam um panorama que ainda sinaliza falhas nas políticas públicas nacionais quanto à inclusão das pessoas com deficiência no campo da educação. Em razão disso, esses dados mostram-se fundamentais, posto que “a disponibilidade da informação estatística de boa qualidade e regularidade potencializa as chances de sucesso” das políticas públicas à medida que permite “a identificação de demandas sociais latentes na sociedade”, assim como viabiliza “a elaboração de diagnósticos mais robustos em escopo e escala territorial”. Essas ações podem “possibilitar o mapeamento de capacidade de gestão e atendimento de serviços no território e oportunizar indicadores de monitoramento e avaliação [...] de políticas e programas” (Jannuzzi, 2018, p. 9).

Esses dados estatísticos servirão, pois, no contexto deste estudo, para avaliar o descompasso ainda existente entre a dimensão programadora (legislação) e operacional (políticas públicas) no que se refere à efetivação do direito à educação das pessoas com deficiência em um primeiro momento, e, em um segundo momento, apontar possibilidades para uma efetiva inclusão desse contingente populacional no ensino superior.

<sup>5</sup> Com efeito, a Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira da Inclusão) dispõe que a avaliação da deficiência seja biopsicossocial, considerando, portanto, fatores socioambientais, psicológicos e pessoais, de modo que o laudo médico, *per se*, não se mostra suficiente para classificar uma deficiência. É, pois, fundamental reconhecer que os fatores ambientais e sociais também são determinantes nas limitações geradas pelas barreiras com as quais a pessoa com deficiência se depara no seu cotidiano (Yngaunis, 2023).

## DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O DESCOMPASSO ENTRE A DIMENSÃO PROGRAMADORA E OPERACIONAL DA INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu, entre os objetivos fundamentais da República, estatuídos em seu artigo 3º, a construção de “uma sociedade livre, justa e solidária” (inciso I) que garanta o desenvolvimento nacional (inciso II) mediante a erradicação da pobreza e da marginalização e a redução as desigualdades sociais e regionais (inciso III), com vistas à promoção do “bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (inciso IV). Ainda, assegurou o direito de todos à educação (artigo 205), tendo como princípio do ensino a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (artigo 206, inciso I), com a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da extensão ao longo da vida (artigo 206, inciso IX) (Brasil, 1988).

O princípio da dignidade da pessoa humana é fundamento da República previsto no artigo 1º, inciso III, da Constituição (Brasil, 1988). Consequentemente, a dignidade humana apresenta-se como pilar fundamental de garantia dos direitos humanos estabelecidos no texto constitucional.

No que se refere aos direitos das pessoas com deficiência, Alves (2015, p. 104) salienta que “no período de debates da Constituinte os grupos de Pessoas com Deficiência tiveram um grande protagonismo, conseguindo assegurar seus direitos em diferentes âmbitos, como na Educação, na saúde, no transporte e nos espaços arquitetônicos”. O movimento de internacionalização dos direitos humanos, ocorrido no pós-guerra, também se apresentou como referencial ético para orientação da ordem internacional e de Estados Democráticos de Direito para a tutela dos direitos humanos e fundamentais desse contingente populacional.

Na década de 80 do século 20, dois movimentos tiveram repercussões importantes no movimento social de inclusão, quais sejam: o *Ano Internacional das Pessoas Deficientes*, de 1981, com apoio da ONU, e a *Década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência* (1983-1993). O primeiro movimento “desencadeou um conjunto de medidas em prol da inclusão social no Brasil, como o Plano de Ação da Comissão Internacional de Pessoas Deficientes (1981) e o Plano Nacional de Ação Conjunta para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1985)”. Buscava-se, por meio dessas medidas, “chamar a atenção para a criação de estratégias – planos de ação – na tentativa de dar ênfase à prevenção de deficiências, reabilitação e igualdade de oportunidades” às pessoas com deficiência, de modo que elas pudessem “usufruir da vida de maneira mais completa, tendo parte ativa no desenvolvimento de suas comunidades” (Alves, 2015, p. 25).

A *Década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência*, por sua vez, também teve importantes desdobramentos, entre os quais Alves (2015) destaca a elaboração da Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência – Convenção de Guatemala, que passou a integrar o ordenamento jurídico nacional por meio do Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001 (Brasil, 2001).



Essa Convenção, nos termos de seu artigo 2º, “tem por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade” (Brasil, 2001). Para tanto, considera que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, apresentando “uma definição de discriminação que chama a atenção para processos de exclusão ou diferenciação que inibem ou impedem o exercício dos Direitos Humanos”<sup>6</sup>. Nesse sentido, ela “tem contribuído, de forma relevante, para um maior entendimento da estrita relação entre as políticas de inclusão e a eliminação de todo tipo de barreira que venha a desfavorecer a participação social e educacional das Pessoas com Deficiência” (Alves, 2015, p. 25).

Com a Convenção da Guatemala de 1999 e sua internalização por meio do Decreto nº 3.956/2001, portanto, observa-se a concretização de um processo educacional inclusivo nas políticas de acesso à educação superior das pessoas com deficiência, o que reafirma a igualdade de direitos humanos e liberdades a essas pessoas, coibindo qualquer forma de discriminação a esse grupo.

No Brasil, na década de 90<sup>7</sup>, também houve importantes avanços relacionados à temática da inclusão das pessoas com deficiência. No campo educacional, um marco fundamental foi a assinatura, pelo Estado brasileiro, da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Unesco, 1990), que resultou na reformulação da legislação vigente para a educação no país. Esse movimento impactou, em 1996, na promulgação da Lei nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, sob os princípios da igualdade, liberdade, gratuidade ao ingresso na educação básica e com garantia de

<sup>6</sup> Dispõe o artigo 1º, 2, da Convenção que: “a) o termo ‘discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência’ significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais; b) Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação” (Brasil, 2001).

<sup>7</sup> De acordo com Alves (2015, p. 24), “o movimento pela inclusão de grupos em situação de vulnerabilidade social, em especial as Pessoas com Deficiência, eclodiu no Brasil e no mundo a partir da década de 1990, muito embora os anos oitenta assistissem intensas discussões e movimentos mundiais que se opunham às práticas segregacionistas. À época, as iniciativas relacionadas à inserção escolar de estudantes com deficiência, em nosso País, não tinham visibilidade, eram muito pouco estruturadas, pois privilegiavam, quase que exclusivamente, estratos sociais superiores”.

acesso e atendimento educacional especializado (AEE) aos educandos com deficiência, em especial, na rede regular de ensino (Brasil, 1996)<sup>8</sup>.

Como salientam Almeida, Bellosi e Ferreira (2015, p. 644), a década de 90 do século 20 assistiu a uma considerável “ampliação da educação básica para pessoas com deficiência, apesar das diversas contradições inerentes ao processo”. Isso implicou, conseqüentemente, a necessidade desses sujeitos em dar continuidade à sua formação, o que fez crescer a demanda pelo acesso à educação superior. Para que esses movimentos ocorressem, foi fundamental compreender que a educação superior está intrinsecamente ligada à educação básica, de modo que “as barreiras presentes desta última reverberam na educação superior e na possibilidade de efetivar a inclusão das pessoas com deficiência nesse nível educacional”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional parte do entendimento de que o acesso e a permanência na educação superior de pessoas com deficiência dependem de mudanças que transcendam a simples possibilidade de ocupação das vagas nas instituições e de uma garantia de um sistema educacional inclusivo desde a educação básica (Brasil, 1996). A igualdade de condições, nesse contexto, significa o provimento de condições materiais e ideológicas de participação em caráter de igualdade das pessoas com deficiência em relação aos seus pares sociais sem deficiência, aspectos que configuram o conceito de acessibilidade.

A denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146 – entrou em vigor em 3 de janeiro de 2016 (Brasil, 2015) após uma *vacatio legis* de 180 dias, e teve sua origem na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência das Nações Unidas e seu Protocolo Facultativo (ONU, 2006).

Luiz Alberto David Araujo e Waldir Macieira da Costa Filho (2015, p. 65) asseveram que a referida legislação

é a execução minuciosa de um arranjo internacional do qual o Brasil participou e que teve a sua internalização pelo Decreto Legislativo 186, de 09.07.2008 e pelo Dec. 6.949, de 25.08.2009. Ao assinar e ratificar, na forma do § 3.º, do art. 5.º, da CF/1988, a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o Brasil se comprometeu a implementar medidas para dar efetividade aos direitos lá garantidos.

<sup>8</sup> Sobre a temática da educação das pessoas com deficiência no âmbito internacional, também se destacam os seguintes documentos: Conferência Educação para Todos – 1990; Decreto nº 914 de 6 de setembro de 1993 – Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Conferência Mundial da Unesco sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade – Declaração de Salamanca – 1994; Política Nacional de Educação Especial – 1994; Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência – Declaração de Guatemala – 1999; Decreto nº 3.298 de 1999 – Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e Educação Especial; Fórum Mundial de Educação, Dakar, Senegal – 2000; Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001 – Conselho Nacional de Educação (CNE); Decreto nº 5.296/2004 – promoção da acessibilidade das “pessoas portadoras de deficiência” ou com mobilidade reduzida; Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU – 2006; Década das Américas: pelos direitos e pela dignidade das Pessoas com Deficiência – 2006-2016; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – 2008; Decreto nº 6.949/2009 – ratificou no Brasil, com *status* de Emenda Constitucional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU, 2006; Decreto nº 7.611/2011 – revoga o Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008 e dispõe sobre a Educação Especial; Plano Nacional de Educação – 2014-2024; Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência – 2015.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência trouxe transformações quanto à abordagem da deficiência no ordenamento pátrio. Trata-se de uma lei comprometida com a promoção da autonomia da pessoa com deficiência e busca promover a proteção e o respeito a esses indivíduos, em conformidade com os princípios de igualdade e o ideal de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos. Essa legislação apresenta méritos próprios, seja por detalhar de maneira bastante efetiva os comandos convencionais, seja pelo fato de ter reunido diversos pontos que estavam dispersos em várias legislações, conferindo uniformidade ao tratamento no sistema legal (Araujo; Costa Filho, 2015).

Em que pese a maior parte do arcabouço legislativo existente sobre o tema já contar com mais de duas décadas, a questão do acesso e permanência das pessoas com deficiência ao Ensino Superior no Brasil é um tema que ainda convida à reflexão, particularmente diante das estatísticas apresentadas no tópico precedente, que apontam um verdadeiro descompasso entre a dimensão programadora (legislação) e operacional (políticas públicas) da efetivação do direito à educação desse contingente populacional.

Os obstáculos de acesso/permanência ao Ensino Superior pelas pessoas com deficiência manifestam-se pelas especificidades das várias deficiências, exigência da autonomia dos discentes (como característica do Ensino Superior), falta de recursos tecnológicos acessíveis, número reduzido de profissionais especializados, falta de acessibilidade física na maioria das instituições de ensino superior (IES), entre outros fatores. Para diminuir a dificuldade de acesso ao nível superior, portanto, é primordial a criação de condições de acessibilidade não somente física, mas pedagógica, atitudinal, informacional, comunicacional, enfim, em todos os âmbitos da vida escolar.

Um importante fator sociocultural contribui para a manutenção de um cenário hostil para as pessoas com deficiência no contexto das instituições de ensino: a construção, no Brasil, da chamada “Educação Especial” como um sistema paralelo ao sistema regular de ensino, que colocava as pessoas com deficiência em uma esfera apartada da escolarização comum – a exemplo do que ocorre com as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaes). De acordo com Alves (2015, p. 26), esse modelo “em nada favoreceu o conhecimento de seu escopo teórico e conceitual e da especificidade dos estudantes usuários de seu serviço”. Segundo a autora, “a ausência de saberes pedagógicos e curriculares, relacionados à Educação Inclusiva, empobrece o trabalho pedagógico”, o que resulta, não raras vezes, “em ações intuitivas, desprovidas de fundamentação teórica e, conseqüentemente, de uma intencionalidade pedagógica”.

Esse modelo era responsável pela manutenção de um olhar sobre as pessoas com deficiência, como seres “incapazes”, dignos de comiseração e não detentores de potencial emancipatório. Esse cenário permite afirmar, portanto, que “a história da Pessoa com Deficiência é a história da institucionalização, da segregação”. Ao mesmo tempo, contudo, “é uma história de lutas e conquistas pela (des)institucionalização e pela inclusão” (Alves, 2015, p. 28).

Nesse sentido, para que as práticas de inclusão efetivamente avancem, é fundamental conhecer os dados estatísticos existentes sobre o tema e os discursos e as práticas em operação nas instituições de ensino e, a partir deles, propiciar, via políticas públicas focadas na inclusão, intervenções que viabilizem aos professores e gestores

da Educação mudar seus discursos e suas práticas, instaurando outras lógicas e outras dinâmicas no campo da educação das pessoas com deficiência (Alves, 2015).

Esse movimento disruptivo, de efetiva inserção dos estudantes com deficiência nos espaços comuns de ensino,

exige dos professores e gestores institucionais novos posicionamentos e procedimentos de ensino, além de mudanças de atitude, modos de avaliação e encaminhamentos metodológicos. Entretanto, para esses novos posicionamentos não existe receita, mas talvez possamos pensar em uma direção, que seria aquela que se situa na contramão de visões fechadas e totalizantes, próprias de uma pedagogia que tenta enquadrar, conformar a um modelo de aluno, ensino, aprendizagem (Alves, 2015, p. 26).

Essas práticas e posicionamentos, em sinergia com políticas governamentais voltadas à inclusão de estudantes com deficiência, podem representar avanços consideráveis na temática, diminuindo o espaço de refração aqui abordado entre a dimensão programadora e operacional da efetivação do direito à educação inclusiva, com importantes reflexos no campo da educação superior, conforme considerações empreendidas no tópico seguinte.

### **A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: O PAPEL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA DIMINUIÇÃO DO DESCOMPASSO ENTRE A DIMENSÃO PROGRAMADORA E OPERACIONAL DA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO**

A preocupação com o acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior no Brasil, como já salientado no tópico precedente, recebe importante impulso na década de 90 do século 20 na esteira do processo de redemocratização do país, da promulgação da Constituição Federal de 1988, dos Tratados e Convenções internacionais sobre o tema e dos movimentos sociais. De acordo com Alves (2015, p. 126-128),

uma primeira iniciativa por parte do Ministério da Educação, com relação ao acesso de estudantes com deficiência na Educação Superior, partiu da Portaria nº 1.793/1994 que recomendou a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educação da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”. A orientação era, prioritariamente, para os cursos de Pedagogia, Psicologia e demais licenciaturas, e a inclusão de conteúdos relativos a essa disciplina em cursos da saúde, Serviço Social e demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades. A Portaria orientava, ainda, para a manutenção e expansão de cursos adicionais de graduação e de especialização nas diversas áreas da Educação Especial.

Em 8 de maio de 1996 foi divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) o Aviso Circular nº 277, apresentando sugestões para o processo seletivo e recomendando que as IESs possibilitassem a flexibilização dos serviços educacionais e da infraestrutura e capacitação de recursos humanos a fim de permitir a permanência dos estudantes com deficiência nos cursos. Houve a participação das pessoas com deficiência no texto do Aviso Ministerial com sugestões encaminhadas ao MEC com o intuito de favorecer o acesso à educação superior (Alves, 2015).

No ano de 2002 a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1/2002 estabeleceu diretrizes curriculares nacionais significativas para a formação de professores destinados à Educação Básica. O documento dispõe que as instituições de Educação Superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade, contemplando conhecimentos sobre as especificidades de estudantes com necessidades educacionais especiais (artigo 6º, §3º, inciso II) (Brasil, 2002).

Da mesma forma, no âmbito do MEC, a Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999, determinou a inclusão dos requisitos de acessibilidade nela listados (parágrafo único do artigo 2º) nos instrumentos de avaliação dos cursos de nível superior (para efeito de autorização, reconhecimento, credenciamento e renovação) (Brasil, 1999). Posteriormente, essa Portaria foi substituída pela de nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, a qual é ainda mais específica no detalhamento das condições de acessibilidade que devem ser efetivadas nas IES na instrução de processos avaliativos (artigo 2º, §§1º e 2º) (Brasil, 2003).

O Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, dispõe acerca das condições de acesso e utilização dos ambientes das IESs para pessoas com deficiência, bem como a disponibilização de ajudas técnicas de acesso às atividades escolares e administrativas em igualdade de condições com as demais pessoas (artigo 24, §1º, inciso II) (Brasil, 2004).

A acessibilidade é definida pelo artigo 8º do Decreto mencionado nos seguintes termos:

I – acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2004).

O acesso e a permanência das pessoas com deficiência na Educação Superior são um dos objetivos de fortalecimento da inclusão educacional prevista no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O referido documento, como destaca Alves (2015, p. 130), “focaliza a qualidade da Educação e apresentações que deverão consubstanciá-la”. Entre elas está a “criação do Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior, que visa expandir o acesso de Pessoas com Deficiência a todos os espaços e atividades institucionais”.

Em 2007 o Brasil e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) lançaram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Esse plano propôs, entre outras contribuições das IESs, a redução das desigualdades e exclusões sociais por meio do desenvolvimento de capacidade crítica e adoção de uma postura democratizadora e emancipadora. O plano serviria como guia para a sociedade, com o objetivo de promover ações afirmativas para a inclusão, o acesso e a permanência dos alunos com deficiência na educação superior (Brasil, 2007).

No ano de 2008 o Grupo de Trabalho, nomeado pela Portaria nº 555/2007 do MEC, foi prorrogado pela Portaria nº 948/2007, elaborando a Política Nacional de

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que “acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos”, estabelecendo diretrizes para a Educação Inclusiva na Educação Superior. De acordo com o documento, a Política Nacional de Educação Inclusiva tem como objetivo

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação inter-setorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008a).

A concretização desse objetivo, no âmbito do Ensino Superior, pressupõe a transversalidade da educação especial, que “se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos”. Isso requer planejamento e organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, das comunicações, dos sistemas de informação e dos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a capacidade artística (Brasil, 2008a).

No ano de 2015 a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação (SERES/MEC) emitiu a Nota Técnica nº 305, prestando esclarecimentos, às IES e à comunidade em geral, acerca da acessibilidade na Educação Superior. A Nota contempla três eixos que tratam da Obrigação das IES quanto à acessibilidade e da averiguação de cumprimento no âmbito dos processos regulatórios e de supervisão e deixa claro que é obrigatório que as IES assegurem acessibilidade às Pessoas com Deficiência. Essa obrigatoriedade é determinada pelos seguintes Dispositivos: Decreto nº 5.296/2004, Lei nº 10.048/2000, Lei nº 10.098/2002, Decreto nº 5.626/2005, Decreto nº 7.611/2011 e regulamentada pela Portaria nº 3.284/2003 do Ministério da Educação (Alves, 2015, p. 132).

Em 2011 o Decreto nº 7.612<sup>9</sup> estabeleceu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, denominado Plano Viver sem Limites, que traz como primeira diretriz a garantia de um sistema educacional inclusivo (Brasil, 2011). Entre as políticas articuladas nesse plano está a continuidade do Programa Incluir, que, em 2012, passou a apoiar todas as IESs federais com recurso financeiro específico previsto na matriz orçamentária das instituições (Brasil, 2011).

Em 2014 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) – instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 – estabeleceu um período de dez anos para meta de ampliação de políticas de assistência estudantil e de inclusão, a fim de aumentar

<sup>9</sup> Revogado pelo Decreto nº 11.793, de 23 de novembro de 2023, que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Novo Viver sem Limite (Brasil, 2023).



as taxas de acesso e permanência de discentes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Ensino Superior, a partir do aumento das condições de acessibilidade para apoiar o sucesso acadêmico (Brasil, 2014).

O atual PDE, em conjunto com o Plano Viver sem Limites, aponta para a continuidade e o aprofundamento das políticas de inclusão de pessoas com deficiência na educação superior. Diante do quadro apresentado, torna-se possível asseverar que nos primeiros anos do século 21 passaram a ser mais evidentes as ações do Estado voltadas à promoção de acessibilidade para pessoas com deficiência na educação superior a partir de adaptações de ambos os lados: IESs e pessoas com deficiência (Almeida; Bellosi; Ferreira, 2015).

Da análise, no entanto, dos dispositivos aqui abordados – selecionados no contexto de uma profícua produção normativa a respeito do tema –, cotejados com os números apresentados no tópico 2, é evidente a necessidade de estabelecimento/reforço de políticas públicas para a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência no contexto do ensino superior brasileiro. Há, com efeito, dados estatísticos preocupantes relacionados à efetivação do direito à educação das pessoas com deficiência no Brasil, os quais apontam para um descompasso entre a dimensão programadora e operacional desse direito no país.

Em razão disso, considerando o arcabouço legislativo até aqui apresentado e a necessidade de uma nova postura/cultura por parte dos professores e gestores institucionais diante da inclusão das pessoas com deficiência nos espaços comuns de ensino, parte-se, nesta seção, para a avaliação dos novos posicionamentos e procedimentos de ensino, além de mudanças de atitude, modos de avaliação e encaminhamentos metodológicos, com vistas a uma maior presença e participação da população com deficiência brasileira no âmbito do Ensino Superior. Na sequência, serão analisadas três condições de possibilidade para que a inclusão prevista na legislação ocorra no mundo concreto: o AEE, a utilização de tecnologias assistivas e a acessibilidade multidimensional.

### **Atendimento Educacional Especializado – AEE**

Como salientado anteriormente, durante um longo período vivenciou-se, no Brasil, uma experiência que apartava a denominada Educação Especial, voltada às pessoas com deficiência, do ensino comum, destinado às pessoas que não têm deficiência. Como decorrência desse modelo, “somente muito poucos alunos com deficiência chegavam às classes comuns do ensino regular, já que não era esse o lócus prioritário de atendimento para esses sujeitos”. Do contingente mínimo que conseguia chegar à escola comum, a maioria “não lograva êxito em seu processo de escolarização, uma vez que não havia nesse espaço uma dinâmica voltada para o atendimento de suas especificidades” (Alves, 2015, p. 100).

Atualmente, a lógica foi invertida, de modo que se busca fazer com que todas as pessoas com deficiência tenham a matrícula garantida no contexto do sistema regular de ensino, o que se inicia com a Educação Infantil e vai até a Educação Superior. O Plano

Nacional de Educação (PNE), estabelecido pelo MEC, orienta a comunidade à inclusão de pessoas com deficiência no ambiente de ensino (Brasil, 2014)<sup>10</sup>.

Para que isso ocorra existe, hoje, um esforço conjugado por parte das políticas governamentais, de todas as esferas, para que as escolas comuns regulares e as IESs sejam providas de condições de acessibilidade que assegurem aos alunos com deficiência não apenas a matrícula (acesso), mas o prosseguimento dos estudos com sucesso (permanência) em todos os níveis (Alves, 2015).

Para tanto, é fundamental que as instituições de ensino – e, nos limites desta abordagem, as IESs – contem com o AEE, que se afigura como “um serviço da educação especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade”, a fim de eliminar, com eficiência, todas as barreiras para a plena participação dos alunos nas atividades pedagógicas, considerando suas necessidades específicas (Brasil, 2008a, p. 10).

Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados (Brasil, 2008a, p. 10).

No campo do Ensino Superior, a educação especial, de acordo com a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC), efetiva-se por meio de um conjunto de ações que promova o acesso, a permanência e a participação dos alunos.

Sobre o tema:

o Decreto nº 7.611/2011 prevê, no §2º do art. 5º, a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de Educação Superior, com o objetivo de eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência (BRASIL, 2011). O Decreto contribui, em grande medida, para dar visibilidade à Educação Inclusiva na Educação Superior, dando consequência a dispositivos políticos anteriores que orientam a inclusão de estudantes com deficiência em todos os níveis de ensino, e reforçando a orientação de criação de núcleos de acessibilidade, já recomendada no PDE, em 2007 (Alves, 2015, p. 131).

Para além do AEE, outros mecanismos são fundamentais para proporcionar uma educação inclusiva. As tecnologias assistivas, a seguir abordadas, também apresentam especial relevância nesse processo.

<sup>10</sup> A “Meta 4 – Inclusão”, do PNE, estabelece: “Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (Brasil, 2014).

## Tecnologias Assistivas

As tecnologias assistivas referem-se a recursos e serviços destinados às pessoas com deficiência, considerando suas especificidades, a fim de proporcionar a elas autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. Nos termos da Meta 4 do PNE, já referida, a tecnologia assistiva na educação configura-se como “uma ferramenta para contribuir para a inclusão social, pois ela proporciona o aprendizado por meio de diversos recursos que atendem diferentes limitações”, uma vez que “a abordagem não será a mesma para cegos e surdos, por exemplo, já que cada uma apresenta diferentes limitações”. Nesse sentido, “a tecnologia assistiva é uma ferramenta que pode ser aplicada em todas as modalidades de ensino, pois está em constante evolução e apresenta práticas que podem ser benéficas a todos os estudantes”, posto que sua utilização “também se tornou um pré-requisito para a avaliação dos cursos no MEC” (Saraiva Educação, 2021).

Exemplificativamente, são recursos da tecnologia assistiva: a) comunicação alternativa por meio de aparelhos eletrônicos que possibilitam a interação de pessoas com limitações na fala; b) controle de ambiente, como aliado da acessibilidade, proporcionando maior segurança ao ambiente de ensino; c) computadores com recursos de acessibilidade; d) auxílio para surdos e pessoas com deficiência auditiva mediante, por exemplo, o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em conteúdos educacionais; e) auxílio para cegos, como o uso do Braille e de sistemas de voz (Saraiva Educação, 2021).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU (ratificada pelo Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 168/2008), em seu artigo 9º, 1, dispõe a respeito das medidas que deverão, por meio da identificação e eliminação de obstáculos e barreiras à acessibilidade, “possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida”, cabendo aos Estados Partes adotar

as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural (ONU, 2006; Brasil, 2008b).

De acordo com Sasaki (2009), a legislação federal brasileira é rica no que se refere à provisão dessas tecnologias, destacando-se, nesse contexto: a NBR 15290 (ABNT)<sup>11</sup>; a Lei nº 10.098, 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” (Brasil, 2000); a já referida Portaria Ministerial/MEC 3.284/03; o Decreto nº 5.296/2004 (que será abordado na sequência); a Portaria da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) nº 170/2004, que torna públicas as normas relativas aos direitos das pessoas com deficiência<sup>12</sup>; a Instrução Normativa SG/PR nº

<sup>11</sup> Disponível em: <https://www.abntcolecao.com.br/mpf/grid.aspx>. Acesso em: 22 jan. 2024.

<sup>12</sup> Disponível em: [https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-170-2004\\_188272.html](https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-170-2004_188272.html). Acesso em: 22 jan. 2024.

1/2005, que dispõe sobre a utilização dos recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência auditiva e visual<sup>13</sup>; a Portaria MC nº 310/2006, que dispõe sobre os recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência na programação veiculada nos serviços de radiodifusão de sons e imagens e de retransmissão de televisão<sup>14</sup>; entre outras.

Além da presença dos recursos da tecnologia assistiva – o que requer verba para a aquisição –, é muito importante a atualização dos educadores, por meio de treinamentos específicos, para aplicá-las de forma adequada e não discriminatória aos estudantes. Diretamente relacionada às tecnologias assistivas está a questão da acessibilidade, que será, em sequência, abordada a partir da perspectiva multidimensional proposta por Sasaki (2009, 2011).

## Acessibilidade

A acessibilidade representa a possibilidade de transposição dos obstáculos que se apresentam como barreiras para a efetiva participação cidadã das pessoas com deficiência nas áreas da vida, em especial, no caso deste estudo, no âmbito da educação superior. Sasaki (2009, p. 1) explica que a inclusão, como paradigma de uma sociedade, “é o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana [...] com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações”.

Sasaki (2011) identifica seis dimensões da acessibilidade – o que exprime a complexidade do tema ora abordado: i) *acessibilidade arquitetônica*, que está relacionada à eliminação de barreiras ambientais físicas nos espaços urbanos, nos edifícios e no transporte coletivo; ii) *acessibilidade comunicacional*, nos seus diversos suportes, por meio de formas diferenciadas de comunicação como a Libras e o Sistema Braille; iii) *acessibilidade metodológica*, que pressupõe a flexibilização dos métodos e técnicas de estudo, trabalho, produção artística, cultural, etc.; iv) *acessibilidade instrumental*, que visa à flexibilização no uso de instrumentos e ferramentas de estudo, trabalho e lazer; v) *acessibilidade programática*, que está relacionada à eliminação de políticas públicas, normas e regulamentos que criam barreiras à inclusão de pessoas em condições diferenciadas; e vi) *acessibilidade atitudinal*, a qual se preocupa com a eliminação de preconceitos, estigmas e estereótipos socialmente instituídos.

As seis dimensões de acessibilidade permitem às IESs melhores subsídios para garantia do acesso e da permanência de alunos com deficiência (Sasaki, 2011). No que se refere à dimensão arquitetônica da acessibilidade ao Ensino Superior, pode-se destacar algumas medidas, a exemplo da construção de guias rebaixadas na calçada defronte à entrada da IES, caminhos em superfície acessível por todo o espaço físico da IES, com portas largas em todas as salas e demais recintos, além de sanitários largos, presença de torneiras acessíveis, boa iluminação e ventilação, correta localização de

<sup>13</sup> Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=76145#:~:text=Instru%C3%A7%C3%A3o%20Normativa%20SG%20n%C2%BA%20de%2002%2F12%2F2005%20Publicado,acessibilidade%20para%20pessoas%20com%20defici%C3%Aancia%20auditiva%20e%20visual>. Acesso em: 22 jan. 2024.

<sup>14</sup> Disponível em: <https://www.normasbrasil.com.br/norma/?id=196521#:~:text=Portaria%20MC%20n%C2%BA%20310%20de%2007%2F06%2F2006%20Norma%20Federal,sons%20e%20imagens%20e%20de%20retransmiss%C3%A3o%20de%20televis%C3%A3o>. Acesso em: 22 jan. 2024.

mobílias e equipamentos, etc. Essa dimensão da acessibilidade também se materializa por investimentos relacionados à construção de amplos corredores com faixas indicativas de alto contraste, instalação de elevadores, construção de rampas no trajeto para recintos como bibliotecas, além da criação de áreas de circulação dentro dos espaços internos desses recintos, entre as prateleiras, estantes, mesas e cadeiras, e da aquisição/instalação de equipamentos, como máquinas que ampliam letras de livros, jornais e revistas, computadores com *softwares* especializados, etc. (Sasaki, 2009).

Sobre o tema da acessibilidade arquitetônica, o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, em seu artigo 24, dispõe:

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 (Brasil, 2004).

A dimensão comunicacional da acessibilidade, no campo da educação em nível superior, refere-se ao ensino de noções básicas da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para estabelecer uma comunicação adequada com os alunos surdos, bem como o ensino do Braille e do Sorobã<sup>15</sup> para facilitar o aprendizado de alunos cegos. Para os alunos com baixa visão, a acessibilidade comunicacional requer o uso de letras em tamanho ampliado com o intuito de facilitar a leitura. Essa dimensão da acessibilidade também requer o uso de computadores de mesa e/ou *notebooks* por alunos com restrições motoras nas mãos e a utilização de desenhos, fotos e figuras para facilitar a comunicação com os estudantes que tenham estilo visual de aprendizagem, etc. (Sasaki, 2009).

No Brasil, no ano de 2005, o Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005) assegurou o acesso de pessoas com surdez à comunicação, à informação e à educação em todos os níveis educacionais das instituições federais. Além disso, o referido Decreto dispôs sobre a presença obrigatória do intérprete de Libras em todas as instituições de ensino do Brasil (especificamente nas IESs federais) e instituiu o ensino da modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua para pessoas surdas nos primeiros anos de todos os níveis de ensino como disciplina curricular, inclusive para a educação superior (Brasil, 2005)<sup>16</sup>.

A efetivação da dimensão comunicacional da acessibilidade requer, portanto, a disponibilidade de pessoas que possam usar adequadamente a Libras, bem como de auxiliares para orientação de pessoas cegas para localizar livros e outros materiais. Além disso, requer a disponibilidade de textos em Braille e com letras ampliadas (para quem

<sup>15</sup> O soroban, ou sorobã, é um contador mecânico japonês, que foi adaptado pelo brasileiro Joaquim Lima de Moraes para o uso de pessoas com deficiência visual. “O modelo de soroban mais usado no Brasil, distribuído aos estudantes com deficiência visual pela SEESP/MEC, é composto por 21 eixos e 7 classes, bastante eficaz para realização de cálculos que exijam maior espaço. No entanto, existem sorobans com 13 ou 27 eixos” (Brasil, 2009).

<sup>16</sup> No campo da educação básica, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, em seu artigo 12, § 2º, dispõe que deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais. O texto integral desta Resolução encontra-se disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2024.

tem baixa visão), e de recursos ópticos e não ópticos (a exemplo de lupas, telelupas, barras de leitura, livros falados, sorobã, vídeos com legendas, inserção de intérprete de Libras em sala de aula) que facilitam a comunicação das pessoas com deficiência no espaço das IES (Sasaki, 2009).

A dimensão metodológica da acessibilidade, no campo da educação superior, requer a aplicação de diferentes metodologias que atendam aos distintos estilos de aprendizagem. De acordo com Dunn e Dunn (*apud* Schmitt; Domingues, 2016, p. 363), “os estilos de aprendizagem são um conjunto de condições por meio das quais os sujeitos começam a concentrar, absorver, processar e reter informações e habilidades novas ou difíceis”. Gregorc (*apud* Schmitt; Domingues, 2016, p. 363) define os estilos de aprendizagem “como características do comportamento que indicam como a pessoa aprende e se adapta a partir do ambiente em que está inserida, uma definição que remete ao indivíduo e sua interação com o contexto”.

Nesse sentido, Sasaki (2009) aponta a importância, no campo da acessibilidade metodológica, do reconhecimento dos diferentes estilos de aprendizagem, da aplicação da teoria das inteligências múltiplas (Gardner, 1995), da utilização de materiais didáticos adequados às necessidades especiais, etc.

Em relação à dimensão instrumental da acessibilidade, no campo da educação superior Sasaki (2009) destaca a necessidade, por exemplo, de adaptação da forma como alguns alunos podem usar o lápis, a caneta, a régua e todos os demais instrumentos de escrita, geralmente utilizados em sala de aula, na biblioteca, na Secretaria Administrativa, no serviço de reprografia, na lanchonete, na quadra de esportes, entre outros. O autor também salienta que as bibliotecas devem possuir livros em Braille, produzidos pelas editoras de todo o Brasil, além de dispositivos que facilitem anotar informações retiradas de livros e outros materiais, manejar gavetas, prateleiras, computadores e acessórios, etc. Cumpre salientar que a Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, em seu artigo 46, inciso I, alínea *d*, dispõe que não constitui ofensa aos direitos autorais a reprodução de obras literárias, artísticas ou científicas “para uso exclusivo de deficientes visuais, sempre que a reprodução, sem fins comerciais, seja feita mediante o sistema Braille ou outro procedimento em qualquer suporte para esses destinatários” (Brasil, 1998).

Quanto à dimensão programática da acessibilidade, no campo da educação superior é fundamental promover, conforme Sasaki (2009), uma revisão atenta de todos os programas, regulamentos, portarias e normas da IES, a fim de garantir a exclusão de barreiras invisíveis que possam impedir ou dificultar a participação plena de todos os estudantes, com ou sem deficiência, na vida escolar.

Por fim, no que diz respeito à dimensão atitudinal da acessibilidade no âmbito da educação superior, Sasaki (2009, p. 6) destaca atividades de sensibilização e conscientização promovidas dentro e fora da IES, “a fim de eliminar preconceitos, estigmas e estereótipos, e estimular a convivência com alunos que tenham as mais diversas características atípicas (deficiência, síndrome, etnia, condição social, etc.) para que todos aprendam a evitar comportamentos discriminatórios.” Isso porque, segundo o autor, “um ambiente escolar (e também familiar, comunitário, etc.) que não seja preconceituoso melhora a autoestima dos alunos”, o que contribui, por sua vez, “para que eles



realmente aprendam em menos tempo e com mais alegria, mais motivação, mais cooperação, mais amizade e mais felicidade”. Isso requer, por parte das IESs, a presença de “pessoal capacitado em atitudes inclusivas para dar atendimento aos usuários com deficiência de qualquer tipo”.

Com base nas considerações apresentadas é possível afirmar que o AEE, a utilização de tecnologias assistivas e a acessibilidade multidimensional proporcionam às IESs melhores subsídios não apenas para garantir o acesso, mas também para assegurar a permanência dos alunos com deficiência nas instâncias acadêmicas. Isso resulta em uma melhoria nos dados estatísticos discutidos neste texto e contribui para a construção de uma sociedade efetivamente inclusiva para todos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com foco na inclusão das pessoas com deficiência na educação superior, este estudo procurou realizar uma análise de dados estatísticos, seguida por uma avaliação crítica da legislação e das políticas públicas educacionais brasileiras, visando a identificar os desafios para a transformação da educação superior brasileira em um ambiente efetivamente inclusivo para esse contingente populacional.

As condições adequadas para que esse grupo de estudantes participe das etapas e modalidades de ensino permitem que as pessoas envolvidas no processo compreendam e respeitem as diferenças e a interação dos agentes como fator de desenvolvimento da sociedade e, conseqüentemente, promotor de justiça social. A notável ausência de pessoas com deficiência no Ensino Superior brasileiro resulta na imposição de fronteiras e limites ao seu direito à educação, apesar da legislação nacional e internacional sobre o tema. Isso demanda a adoção e o fortalecimento das medidas concretas já instituídas, uma vez que as pessoas são, de fato, diversas, e a busca por um atendimento igualitário apenas perpetua as desigualdades.

Assim, a partir do reconhecimento das diferenças ínsitas ao processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência, este estudo propõe-se a auxiliar e subsidiar a elaboração de políticas públicas voltadas à inclusão desse grupo populacional no Ensino Superior brasileiro a partir de uma lógica orientada para além do direito à matrícula e à inclusão, pelo enfrentamento ao preconceito, à discriminação e à intimidação sistemática. Isso demanda dos agentes públicos investimentos e aprimoramento do AEE no âmbito das IESs, além da promoção da utilização de tecnologias assistivas e acessibilidade, consideradas a partir de uma perspectiva multidimensional.

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA IBGE. *Pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, ao trabalho e à renda*. 24 ago. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda>. Acesso em: 3 jan. 2024.

ALMEIDA, José Guilherme de Andrade; BELLOSI, Tereza Cristina; FERREIRA, Eliana Lúcia. Evolução da matrícula de pessoas com deficiência na educação superior brasileira: subsídios normativos e ações institucionais para acesso e permanência. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 10. n. 1, p. 643-660, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7917>. Acesso em: 22 jan. 2024.

ALVES, Denise de Oliveira. *Inclusão de pessoas com deficiência na educação superior: representações sociais que produzem sentidos e (re)desenham cenários*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação-UnB, Brasília, 2015. Disponível em: [http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/19100/1/2015\\_DenisedeOliveiraAlves.pdf](http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/19100/1/2015_DenisedeOliveiraAlves.pdf). Acesso em: 22 jan. 2024.

ARAUJO, Luiz Alberto; COSTA FILHO, Waldir Macieira da. O Estatuto da Pessoa com Deficiência – EPCD (Lei 13.146, de 06.07.2015): algumas novidades. *Revista dos Tribunais*, v. 962, p. 65-80, dez. 2015. Disponível em: [https://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/o\\_estatuto\\_da\\_pessoa\\_com\\_deficiencia\\_-\\_epcd.pdf](https://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/o_estatuto_da_pessoa_com_deficiencia_-_epcd.pdf). Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 29 dez. 2023.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 29 dez. 2023.

BRASIL. *Lei nº 9.610*, de 19 de fevereiro de 1998. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9610.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9610.htm). Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999*. 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. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1\\_1679.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf). Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. *Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10098.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm). Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. *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. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm). Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 1*, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf). Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. *Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004*. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, nº 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. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. *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. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. *Decreto Legislativo nº 186, de 2008b*. 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. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm#:~:text=DECRETO%20LEGISLATIVO%20N%C2%BA%20186%2C%20de%202008%20Aprova%20o%20mar%C3%A7o%20de%202007.%20O%20Congresso%20Nacional%20decreta%3A](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm#:~:text=DECRETO%20LEGISLATIVO%20N%C2%BA%20186%2C%20de%202008%20Aprova%20o%20mar%C3%A7o%20de%202007.%20O%20Congresso%20Nacional%20decreta%3A). Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Soroban*: manual de técnicas operatórias para pessoas com deficiência visual. Elaboração Maria Gloria Batista da Mota *et al.* Brasília: Secretaria de Educação Especial: SEESP, 2009.

BRASIL. *Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011*. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm). Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. *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). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. *Decreto nº 11.793, de 23 de novembro de 2023*. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Novo Viver sem Limite. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11793.htm#art8](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11793.htm#art8). Acesso em: 22 jan. 2024.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GOVERNO FEDERAL. *Políticas públicas levam acessibilidade e autonomia para pessoas com deficiência*. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/assistencia-social/2021/09/politicas-publicas-levam-acessibilidade-e-autonomia-para-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 22 jan. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação superior 2021*. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2022/apresentacao\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2022.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf)

JANNUZZI, Paulo de Martino. A importância da informação estatística para as políticas sociais no Brasil: breve reflexão sobre a experiência do passado para considerar no presente. *Revista Brasileira de Estudos Populacionais*, Belo Horizonte, v. 35, n. 1, p. 1-10, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepop/a/77qbqWdQWx3b5gg7wLVmtsF/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia científica*. 8. ed. Barueri: Atlas, 2022.

MASSA ARZABE, Patrícia Helena. Dimensão jurídica das políticas públicas. In: BUCCI, Maria Paula Dallari (org.). *Políticas públicas: reflexões sobre o conceito jurídico*. São Paulo: Saraiva, 2006.

MEZZARROBA, Orides; MONTEIRO, Cláudia S. *Manual de metodologia da pesquisa no direito*. São Paulo: Saraiva, 2019.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. 2006. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 4 jan. 2024.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Mais de 1 bilhão de pessoas no mundo vivem com algum tipo de deficiência*. 2018. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2018/12/1649881>. Acesso em: 22 jan. 2024.

SARAIVA EDUCAÇÃO. *O que é e como utilizar a tecnologia assistiva na educação*. 2021. Disponível em: <https://blog.saraivaeducacao.com.br/tecnologia-assistiva-na-educacao/>. Acesso em: 8 jan. 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, São Paulo, ano XII, p. 10-16, mar./abr. 2009.

SASSAKI, Romeu K. Acessibilidade na inclusão escolar e laboral. In: FERREIRA, E. L. *Atividades físicas inclusivas para pessoas com deficiência*. 2. ed. Niterói: Intertexto, 2011.

SCHMIDT, João Pedro. Para estudar políticas públicas: aspectos conceituais, metodológicos e abordagens teóricas. *Revista do Direito*, Santa Cruz do Sul, v. 3, n. 56, p. 119-149, 2018.

SCHMITT, Camila da Silva; DOMINGUES, Maria José Carvalho de Souza. Estilos de aprendizagem: um estudo comparativo. *Avaliação*, v. 21, n. 2, p. 361-385, jul. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/CgyjHL3TRXbgwRdWphLbcks/?format=pdf>. Acesso em: 22 jan. 2024.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 4 jan. 2024.

VENTURINI, Anna Carolina. *Ação afirmativa na Pós-Graduação: os desafios da expansão de uma política de inclusão*. 2019. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Iesp-Uerj, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/12384>. Acesso em: 22 jan. 2024.

YNGAUNIS, Sueli. *Sobre as estatísticas do número de matrículas de alunos com deficiência no Ensino Superior no Brasil*. 11 fev. 2023. Disponível em: <https://www.linkedin.com/pulse/sobre-estat%C3%ADsticas-do-n%C3%BAmero-de-matr%C3%ADculas-alunos-com-sueli-yngaunis/?originalSubdomain=pt>. Acesso em: 4 jan. 2024.

Pesquisa realizada no âmbito do projeto “Pessoas com deficiência no Ensino de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil: a ética da alteridade na construção de políticas públicas de inclusão”, sob coordenação do professor doutor Maiquel Ângelo Dezordi Wermuth, no âmbito do Edital PDPG Capes nº 37/2002 (Alteridade na Pós-Graduação), Processo nº 88887.744321/2022-00

**Autor correspondente:**

Maiquel Ângelo Dezordi Wermuth

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí)

Rua do Comércio, Nº 3000 – Bairro Universitário – Ijuí/RS, Brasil. CEP 98700-00

[maiquel.wermuth@unijui.edu.br](mailto:maiquel.wermuth@unijui.edu.br)

Este é um artigo de acesso aberto distribuído  
sob os termos da licença Creative Commons.

