

**Cotas para pessoas com deficiência na Universidade Federal de Uberlândia (UFU):
política de inclusão no ensino superior**

*Quotas for people with disabilities at the Federal University of Uberlândia (UFU):
inclusion policy in higher education*

*Cuotas para personas con discapacidad en la Universidad Federal de Uberlândia (UFU): política de
inclusión en la educación superior*

Viviane Prado Buiatti¹
Universidade Federal de Uberlândia

Liliane dos Guimarães Alvim Nunes²
Colégio de Aplicação/Escola de Educação Básica
da Universidade Federal de Uberlândia

Resumo: A lei de Cotas para pessoas com deficiência foi publicada em 2016. Desde então, universidades brasileiras têm-se organizado para realização de alguns procedimentos, como aplicação das provas, estruturação de comissões para atuar nos processos de avaliação e acompanhamento dos cotistas e possibilitar a sua permanência. Neste artigo, explanamos sobre o processo de escolarização destas pessoas e a política de cotas enquanto ação afirmativa de ingresso no ensino superior. Discorremos acerca de nossa experiência no trabalho com a comissão de validação das condições de deficiência dos/as candidatos/as e o acompanhamento destes/as na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Concluimos que as ações para o ingresso desta população são emergentes reafirmando a inclusão e a equidade no espaço escolar.

Palavras-chave: Estudantes com Deficiência. Inclusão Escolar. Cotas. Ensino Superior.

Abstract: The Quotas Law for People with Disabilities was published in 2016. Since then, Brazilian universities have been organized to carry out certain procedures, such as the application of tests, structuring of commissions to act in the evaluation and monitoring processes of quota holders and enable the your permanence. In this article, we explain the process of schooling these people and the quota policy as an affirmative action for admission to higher education. We discuss our experience in working with the validation committee of the applicants' disability conditions and their follow-up at the Federal University of Uberlândia (UFU). We conclude that actions are emerging for the entry of this population, reaffirming inclusion and equity in the school space.

Keywords: Students with Disabilities. School Inclusion. Quotas. University Education.

¹ Doutora, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, Brasil. E-mail: vivibuiatti@ufu.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1434975072387499>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6639-5135>.

² Doutora, Colégio de Aplicação/Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, Brasil. E-mail: lilidosgui@uol.com.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9612994687828540>; ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6623-0154>.

Resumen: La Ley de Cuotas para Personas con Discapacidad fue publicada en 2016. Desde entonces, las universidades brasileñas se han organizado para llevar a cabo ciertos trámites, como la aplicación de pruebas, la estructuración de comisiones para actuar en los procesos de evaluación y seguimiento de los titulares de cuotas y habilitar la tu permanencia. En este artículo explicamos el proceso de escolarización de estas personas y la política de cuotas como acción afirmativa para el ingreso a la educación superior. Discutimos nuestra experiencia en el trabajo con el comité de validación de las condiciones de discapacidad de los solicitantes y su seguimiento en la Universidad Federal de Uberlândia (UFU). Concluimos que están surgiendo acciones para el ingreso de esta población, reafirmando la inclusión y equidad en el espacio escolar.

Palabras clave: Estudiantes con Discapacidad. Inclusión Escolar. Cuotas. Enseñanza Superior.

Recebido em: 15 de dezembro de 2021

Aceito em: 26 de janeiro de 2022

Introdução

Em 2016, foi sancionada a Lei 13.409, que institui cotas para pessoas com deficiência no ensino superior, no âmbito das universidades federais brasileiras. A referida lei alterou a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que contemplava estudantes de baixa renda, provenientes de escolas públicas, negros/as, pardos/as e indígenas. Com a devida alteração, ampliou-se a reserva de vagas para o público de estudantes com deficiência, em cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Diante desse cenário, as universidades que já vinham trabalhando com algumas adaptações em seus currículos, e estratégias para atender as necessidades específicas de seus/suas estudantes que ingressavam pelo sistema de ampla concorrência, foram convocadas a reverem e reestruturarem seu ensino. Tanto a literatura especializada na área da Educação Especial e Inclusiva (e.g. BARROCO; TAVARES, 2020; LEMES; TAVARES; CAIADO; 2017; MARTINS; GOMEZ; FERNANDES; BENETTI, 2017; SIMIONATO; FACCI; LEMES, 2018) quanto a própria legislação vigente (BRASIL, 1996, 2008, 2010, 2012, 2015), apontam a necessidade de que o corpo docente e demais responsáveis pela educação superior promovam alterações significativas na estrutura arquitetônica, bem como em suas propostas de ensino teórico-metodológicas que eliminem as barreiras e garantam a acessibilidade ao currículo de todos/as alunos/as matriculados/as nesse nível de escolarização.

Sendo assim, nesse artigo, almejamos apresentar reflexões acerca da inclusão/exclusão social e escolar, e ainda estudos sobre a escolarização de pessoas público-alvo da educação especial no ensino superior. Pretendemos também tecer

discussões acerca da implantação das cotas para pessoas com deficiência nas universidades públicas a partir de conhecimentos produzidos pelos/as estudiosos/as da área e apontados pelas políticas públicas.

Ao final, tais reflexões serão materializadas por meio do relato de uma experiência vivenciada na Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, em uma Comissão que avaliou/acompanhou o ingresso de estudantes com deficiência por meio de cotas de 2018 a 2021. Esta ação visou à identificação das especificidades apresentadas pelos/as ingressantes, bem como a legitimidade do processo, de forma a garantir a preservação do direito de seleção ao público respaldado pela legislação, na perspectiva de promoção de uma educação inclusiva que, efetivamente, atenda a todos/as e a cada um/a.

Inclusão/exclusão social e escolar: apontamentos para uma educação inclusiva

A exclusão social, na perspectiva de Sawaia (2001), é um processo complexo e envolve dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. Para a autora, a sociedade exclui para incluir, sendo que todas as pessoas, de certa forma, estão inseridas nessa lógica, em um processo em que se mantém a ordem social. Em suas palavras:

Enfim, o que queremos enfatizar e reproduzir ao optar pela expressão dialética exclusão/inclusão é para marcar que ambas não constituem categorias em si, cujo significado é dado por qualidades específicas invariantes, contidas em cada um dos termos, mas que são da mesma substância e formam um par indissociável, que se constitui na própria relação. (SAWAIA, 2001, p. 108).

Nesse cenário, inclusão e exclusão caminham juntas e se retroalimentam, num movimento naturalizado pelos sujeitos, pertencentes a uma sociedade marcada pela ausência de reflexões críticas e problematizações sobre as questões envolvidas no processo de exclusão, segregação e discriminação, quais sejam de ordem cultural, social, econômica e política (NUNES, 2020).

Dentro disso, muitas vezes, diante da naturalização do fenômeno da exclusão, em que a própria sociedade não faz uma análise crítica desse processo, grande parte da população acaba ficando alijada de seus direitos sociais como educação, saúde, entre outros. Por outro lado, identifica-se também um movimento, por parte de algumas pessoas, de queixas explícitas e severas ao Estado e ao poder público, desqualificando as estruturas públicas e supervalorizando as iniciativas privadas, corroborando com a ideologia neoliberal e o sistema capitalista (ROSSATO; LEONARDO; LEAL, 2017).

Na visão de Carvalho e Martins (2012), a sociedade capitalista não comporta um modelo de inclusão social e por isso presenciamos a reprodução de relações de exclusão, principalmente referente a anomalias físicas e mentais. Para romper com a lógica de

discriminação de pessoas com deficiência, seria necessária uma profunda transformação na sociedade e no sistema escolar, porém os autores alertam sobre a incapacidade da sociedade capitalista de assegurar aos indivíduos a igualdade de oportunidades.

Os documentos e os defensores da inclusão insistem em proclamar a criação de uma ‘nova mentalidade’ que temos estar longe de ser alcançada. Até o presente, em nada se alterou o padrão burguês de normalidade que continua a ver o indivíduo competente, competitivo, hábil e empreendedor. Igualmente, é previsível que em uma sociedade, na qual as condições de vida revelam um quadro contraditório de máxima riqueza e máxima miserabilidade, as crenças ou ascensão social e as conquistas pelo mérito pessoal são necessariamente mantidas. (CARVALHO; MARTINS, 2012, p. 31).

O paradigma da equidade relaciona-se à igualdade de oportunidades a todos/as, mas não em uma perspectiva de oferecer a todos/as o mesmo, mas a cada um/a o que é necessário, em uma tentativa de aniquilar as desigualdades. Uma sociedade que não confere igualdade de oportunidades ao/à outro/a, configura-se como uma sociedade injusta. “A igualdade de oportunidades é, pois, uma oportunidade de igualdade, isto é, uma oportunidade de, a partir das diferenças, promover os instrumentos e os direitos que podem conduzir a uma efetiva igualdade.” (RODRIGUES, 2014, p. 7).

Acreditamos que para romper com a naturalização da exclusão, e promover equidade na educação, é preciso realizar debates e reflexões críticas, em direção à conscientização dos sujeitos sobre questões referentes ao modo de funcionamento do capitalismo, que mantém a lógica excludente, dentre outros aspectos que envolvem o modelo de educação vigente em nossa realidade brasileira. Além disso, faz-se necessário ampliar o olhar para além da aparência dos fatos, aprofundando a compreensão sobre os fenômenos da inclusão/exclusão na busca por transformações sociais e educacionais efetivas (NUNES, 2020)

Escolarização das pessoas com deficiência no ensino superior: dos estudos realizados ao chão da universidade

Apesar do aumento de estudantes com deficiência no ensino superior nos últimos anos, ainda é pequeno esse quantitativo em relação aos/às demais alunos/as que ainda permanecem excluídos da escolarização formal nesse nível de ensino (BARROCO; TAVARES, 2020; LEMES; TAVARES; CAIADO, 2017; SIMIONATO; FACCI; LEMES, 2018).

Temos acompanhado na atualidade o quanto a educação tem sofrido perdas frente aos ataques de alguns setores, do próprio governo vigente, de uma parcela da sociedade, incidindo em alterações nas políticas públicas que acabam por desvalorizar e desqualificar tal área em nosso país. No entanto, ainda assim, o acesso à educação superior representa uma

oportunidade valiosa de ascensão cultural para a maioria da população, além de contribuir para o ingresso no mercado de trabalho. No que diz respeito às pessoas com deficiência, vale ressaltar o impacto e as contribuições para a vida dos sujeitos que têm a oportunidade de ingresso e permanência com qualidade no ensino superior.

Moreira, Bolsanello e Seger (2011) realizaram um estudo sobre a inclusão de alunos/as com deficiência na Universidade Federal do Paraná. Para isso entrevistaram seis estudantes com a pretensão de conhecer a trajetória de escolarização desses no ensino superior. Identificaram, dentre outros aspectos, que as adaptações e recursos utilizados por professores/as em sala de aula colaboraram na inclusão dos/das estudantes na universidade. Por outro lado, ressaltaram também a relevância da formação docente e de conhecimentos específicos para atuar frente à educação inclusiva e no ensino ao público específico da educação especial, a saber: alunos/as com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA), altas habilidades/superdotação. Outro aspecto evidenciado pelos/as participantes foi a necessidade de aprimorar a acessibilidade física e arquitetônica garantindo a igualdade de acesso para todos/as alunos/as, em qualquer local dentro do campus.

Cumpram destacar que a falta de acessibilidade arquitetônica, de fato, dificulta o processo de inclusão até mesmo antes do ingresso dos/das estudantes com deficiência física e com mobilidade reduzida na universidade, ou seja, tais estudantes muitas vezes enfrentam barreiras ainda no processo de avaliação para o ingresso no ensino superior. Porém os entraves encontrados não se referem apenas às questões arquitetônicas, mas também a necessidades de adaptações e ajustes nas avaliações, no uso de tecnologia assistiva e em outros recursos e estratégias, que garantam a realização das provas de forma equitativa por todos/as.

Isso tem se modificado nos últimos anos com a implementação de apoios e Atendimento Educacional Especializado (AEE) a estudantes com deficiência, no entanto, essa ação não pode se restringir apenas a algumas universidades ou ainda ao momento de entrada do/da estudante no ensino superior. As políticas públicas precisam garantir acesso e permanência com qualidade na universidade. Ademais, para além da acessibilidade arquitetônica, vale destacar outras dimensões de acessibilidade igualmente importantes a serem consideradas no processo de inclusão escolar também no ensino superior, a saber: acessibilidade atitudinal, comunicacional, metodológica, curricular, entre outras.

Angelucci (2011, p. 220) alerta para reflexões importantes a serem feitas no que se refere a não acessibilidade, como podemos ver no excerto a seguir:

É comum argumentar-se sobre a necessidade de transformações arquitetônicas, a conquista da acessibilidade: rampas, elevadores, indicativos para deficientes sensoriais [...] mas há um vício subjetivista, que persiste: ‘o que importa mesmo é a nossa disponibilidade em receber esses alunos’. É verdade que importa a disponibilidade dos profissionais de educação. Porém é igualmente imperativo refletirmos sobre o que comunica a não acessibilidade. A partir disso, percebemos que a discussão sobre as mudanças arquitetônicas não marca tão somente mudanças de infraestrutura, mas, sobretudo, faz pensar sobre o que revela a sua ausência.

Em nossa compreensão, a ausência de acessibilidade parece evidenciar a invisibilidade das pessoas com deficiência em nossa sociedade, marcando também a negação de suas necessidades específicas. Nesse ínterim, os investimentos são direcionados para atender a outras necessidades no sistema educacional, revelando uma falta de compromisso em garantir a todos/as a igualdade de oportunidade e a equidade (NUNES, 2020).

No que se refere à acessibilidade atitudinal, um dos grandes desafios a serem enfrentados na escolarização de pessoas com deficiência, fazemos uma leitura que vai além do “vício subjetivista” apontado por Angelucci (2011, p. 220). Consideramos que acessibilidade atitudinal não é simplesmente ter disponibilidade em receber os/as alunos/as. Para nós, promover acessibilidade atitudinal implica compreender e relacionar-se com as pessoas com deficiência e com outras diferenças que as singularizam, com respeito e consideração às suas especificidades, rompendo com barreiras de estereótipos ou outras formas de discriminação (NUNES, 2020).

No entanto, não podemos também deixar de considerar que para desenvolver a escolarização formal e a apropriação do conhecimento científico pelo/a aluno/a, é preciso que haja ações de ensino, intencionalmente planejadas, que incidam na aprendizagem e promovam desenvolvimento, como o próprio Vygotski (2012) nos ensina ao anunciar que o bom ensino é aquele que se antecipa ao desenvolvimento. Dessa forma, não basta apenas que os/as docentes respeitem as diferenças e especificidades de seus estudantes; é necessário um intenso investimento em estudo, pesquisa, busca de estratégias e recursos diferenciados que favoreçam o aprendizado e repercutam na apropriação de conceitos científicos e no desenvolvimento humano de tais sujeitos.

Barroco e Tavares (2020) destacam os desafios da inclusão no ensino superior, do ponto de vista da atuação docente, e a exigência de produção acadêmica, que impõe uma rotina exaustiva aos/as professores/as para a elaboração e escrita de trabalhos científicos continuamente. Tais docentes precisam se organizar para atenderem essa demanda e também as demais relativas ao estudo e preparação de aulas para seus/suas alunos/as, inclusive aqueles/as com demandas específicas e que requerem um tempo

maior de dedicação. “Atender a alunos com deficiência e necessidades especiais requer que administrem um tempo que lhes é escasso ante os demais afazeres que se acumulam, conforme se acirra a concorrência por melhores posições nos *rankings* pessoais e institucionais.” (BARROCO; TAVARES, 2020, p. 170).

Ao discutirem sobre um estudo referente ao ingresso de alunos com deficiência no ensino superior na Universidade Estadual de Maringá (PR), Simionato, Facci, Lemes (2018) destacaram, dentre outras questões, o quanto ainda é precária a formação de alunos/as com deficiência no ensino fundamental e médio, deixando lacunas significativas na aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos, as quais interferem em sua escolarização no ensino superior. Além disso, as autoras ressaltam a escassez de estudos e literatura sobre a escolarização de pessoas com deficiência no ensino superior, diferenciando-se da ampla literatura na mesma temática referente à educação básica.

Sem desqualificar tentativas isoladas bem-sucedidas, entendemos que a escola nos diversos níveis de ensino carece ainda de uma compreensão da deficiência como um fenômeno amplo, de caráter biopsicossocial que permita superar a distância e a contradição entre o discurso e a prática, eliminando barreiras didático-pedagógicas rumo ao mais amplo acesso ao conhecimento acumulado. (SIMIONATO; FACCI; LEMES; 2018, p. 197-198).

Assim, a escolarização de pessoas com deficiência, como também dos/das demais estudantes, deve primar pela qualidade no ensino de conceitos científicos, cuidadosamente planejados pelos/as professores/as, uma vez que, quanto mais experiências educacionais relevantes os/as alunos/as tiverem, maiores serão as possibilidades de desenvolver funções psicológicas superiores, conforme anunciado por Vygotski (2012) e interlocutores fundamentados na Psicologia Histórico-Cultural. Nas palavras de Barroco e Tavares (2020, p. 173):

A constituição e o desenvolvimento do que é propriamente humano segue sempre a mesma direção no desenvolvimento de pessoas com e sem deficiência. Para a Psicologia ou Teoria Histórico-Cultural o desenvolvimento do que diferencia os homens dos animais não está na competição física, mas no desenvolvimento psicológico superior. Ele se dá do meio exterior, do plano interspíquico, para o interior, o plano intraspíquico.

Referendamos Vygotski (2012) ao anunciar que o desenvolvimento dos sujeitos com deficiência não pode ser definido pelas condições biológicas, hereditárias ou adquiridas, uma vez que, quando os caminhos diretos de desenvolvimento forem atravessados por disfunções, é possível por meio da compensação, criar alternativas para impulsionar o desenvolvimento cultural (NUNES, 2020).

Barroco e Leonardo (2016), nessa mesma perspectiva de Vygotski (2012), afirmam que, por meio de mediação instrumental, é possível ampliar possibilidades de desenvolvimento e até mesmo compensar condições diferenciadas. Ao se referirem a pessoas cegas, as autoras alertam que “não se trata de um subdesenvolvimento causado pela cegueira, mas de falta de mediação instrumental que permita compensar essa condição diferenciada de desenvolvimento.” (BARROCO; LEONARDO, 2016, p. 323).

Não restam dúvidas sobre a importância de que os/as professores/as universitários estejam em permanente estudo para atuarem nessa mediação instrumental em direção a promover desenvolvimento dos/das estudantes com deficiência no ensino superior. Antes disso, é papel das universidades, também, incluir em seus currículos de graduação e nas disciplinas de formação de professores/as, conteúdos que abordem as temáticas da educação especial e inclusiva, para que futuramente os/as docentes possam atuar frente às diferenças humanas constitutivas dos sujeitos e presentes no contexto de suas salas de aula (BUIATTI, 2013; NUNES, 2020; RODRIGUES, 2014).

Muitos avanços já se deram em direção à efetivação da educação inclusiva no Brasil, tanto por meio das conquistas no âmbito das políticas públicas e determinações legais como também pela ampliação de estudos e pesquisas na área. No entanto, a inclusão escolar ainda é, na atualidade, um grande desafio para a educação em todos os níveis de ensino, desde a educação básica ao ensino superior.

Ademais, para além do trabalho que já vem sendo realizado no chão da universidade, frente aos/as alunos/as com deficiência que conseguiram ingressar no sistema regular de ensino pelos caminhos semelhantes aos demais estudantes sem deficiência, cumpre destacar a responsabilidade da sociedade com grupos que ainda permanecem excluídos do sistema educacional.

Nesse sentido, considerando que a população mais vulnerável e alguns grupos foram (e ainda são) historicamente segregados e alijados de seus direitos fundamentais, como por exemplo, frequentar o sistema regular de ensino, representantes políticos das minorias, movimentos populares e outras organizações têm buscado nos últimos anos, por meio de muita luta, minimizar os prejuízos sofridos no desenvolvimento e formação humana das pessoas com deficiência, negras, indígenas, dentre outras que foram impedidas ao longo de anos de frequentarem a escola.

Uma das possibilidades encontradas para diminuir a discrepância de oportunidade, entre essas pessoas e o restante da população, foi a elaboração de uma política de ação afirmativa que institui uma reserva de vagas, atribuindo cotas a públicos específicos, sendo essa política melhor detalhada a seguir.

Cotas para pessoas com deficiência no ensino superior: uma política de ação afirmativa

O que significa a expressão ação afirmativa? De acordo com Castro, Amaral e Silva (2017), na sociedade brasileira, estas ações são adotadas com a finalidade de eliminação de desigualdades sofridas pelos grupos minoritários e tem como objetivo garantir a equidade e igualdade de oportunidades. Pessoas com deficiência, negros/as, indígenas, pessoas de baixa renda, entre outros, ainda vivenciam a discriminação social, exclusão e perda de direitos ao longo da história. Para os autores,

O conceito de ação afirmativa pode ser compreendido como uma das modalidades de política compensatória (reparatória), revestida de um caráter público, que tem por alvo específico converter as ações resultantes de um passado sócio histórico discriminatório, em meios e formas de promover a variedade e a multiplicidade na sociedade, visando assim, atingir a igualdade. (CASTRO; AMARAL; SILVA, 2017, p. 55).

Em relação a cotas nas universidades brasileiras, a primeira instituição a adotá-las foi a Universidade de Brasília (UnB), que no ano de 2004 instituiu as cotas para negros/as e indígenas, fruto de estudos e pesquisas realizadas pelos/as profissionais da instituição. Estes/as pesquisadores/as promoveram debates conduzidos pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (Neab/UnB) e por movimentos estudantis. A proposta teve como alicerce a discussão sobre as desigualdades, racismo e o acesso deste grupo ao ensino superior. Desta forma, adotaram as políticas afirmativas de cotas e de permanência destes/as estudantes.

Sabe-se que a temática de cotas é polêmica, havendo acordos e desacordos tanto na comunidade quanto no meio acadêmico. Segundo Carrieri (2012), a resistência acontece por pessoas brancas de alta escolarização que desconhecem os estudos sobre o movimento histórico e, muitas vezes, culpabilizam as pessoas por suas condições adotando um discurso meritocrático e segregacionista. Nesta perspectiva, a “culpa” recai sobre o sujeito, ou seja, é ele que não está preparado para frequentar o ensino da escola comum e cabe à escola atender àqueles/as que se mostrarem aptos/as a estarem neste local.

Patto (2008) discorre sobre a “teoria da carência cultural”, que surgiu para elucidar por que negros/as e latino-americanos/as não conseguiam alcançar os melhores lugares na sociedade norte-americana. Afirma que o ambiente familiar pobre seria precário em estímulos sensoriais, em interações verbais, na relação entre pais/mães e filhos/as, e tais famílias seriam avaliadas como inaptas e insuficientes para educar seus/suas filhos/as. Neste sentido, as crianças teriam dificuldades no aprendizado. Os pais/mães seriam tidos como impróprios por não proverem as necessidades cognitivas dos/das filhos/as. As crianças oriundas de

famílias pobres teriam, assim, um ‘retardo’ ou uma deficiência na construção de habilidades perceptivas, motoras, verbais, baixo rendimento escolar, e sua linguagem seria vista como deficitária, com pensamentos primitivos. O que se percebe é que muitos/as profissionais que trabalham com essa população ainda acreditam que as dificuldades cognitivas são advindas de carências culturais, isentando-se de toda a responsabilidade ao considerar que o problema está no indivíduo (BUIATTI, 2013).

No caso das pessoas com deficiência, consideradas ao longo da história como “anormais”, Veiga- Neto (2011) retrata que o movimento da exclusão ocorre da seguinte forma: ao se deparar com o outro considerado o “diferente” há um “estranhamento”, um distanciamento e, logo, ações são impulsionadas para que este seja enquadrado dentro de uma “normalidade”, porém é incluído desde que permaneça em uma distância segura, sendo que a diferença fica alocada no “outro”. Por isso o movimento de inclusão e exclusão está estreitamente imbricado, e as instituições escolares ainda se estruturam na busca da homogeneização e da “normalidade”. (BUIATTI, 2013; NUNES, 2020).

Angelucci (2011) também se indigna com a questão da homogeneização presenciada nas escolas e destaca:

Na escola de hoje as diferenças não podem comparecer. Homogeneizam-se as ideias, as práticas e as avaliações. Homogeneizam-se as pessoas; educadores e aluno. Há uma socialização em curso na escola, não podemos esquecer e que vale para todos: crianças ou adultos, bem formados ou mal formados, deficientes, pobres ou “normais”: a formação do sentimento inevitável de que aquilo que somos não é compatível com este mundo, que é preciso que nos adequemos, custe o que custar, doa a quem doer. (p. 221, destaque da autora).

Neste discurso perverso, as minorias estão na contramão do estabelecido como universal e “normal”. De acordo com Silva (2009, p.70), “no campo social e político, há uma jogada sofisticada e sutil que inverte as relações, jogando uns contra os outros, sendo que os interesses principais do jogo são mantidos: a exploração e dominação dos grupos majoritários sobre os demais”. Ao se propor a inclusão e o trabalho com as ações afirmativas, considera-se a diferença como “real, constitutiva do ser humano, não é algo negativo que impede o sujeito de se posicionar, de compartilhar e vivenciar experiências” (BUIATTI, 2013, p. 56). Não se trata de corrigir ou impedir, mas sim, de promover acesso, flexibilização curricular, atender as especificidades e singularidades.

Sendo assim, como as cotas se inserem? Elas constituem-se na reserva de percentual de vagas a serem ocupadas por determinados grupos. A Lei nº 12.711 (Lei de Cotas), publicada em 29 de agosto de 2012, dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. A referida lei

garante 50% das vagas para estudantes de baixa renda que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas e também um percentual para pretos/as, pardos/as e indígenas, de acordo com o IBGE de cada localidade. No ano de 2016, esta lei foi alterada para Lei 13.409/2016, acrescentando o público de Pessoas com Deficiência (PCD).

Anteriormente à Lei de Cotas, a inclusão de pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino já havia sido amplamente debatida em diversas políticas públicas, a partir da década de 1990. A Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, retrata serviços de apoio especializados, professores/as com formação para trabalhar em quaisquer níveis de ensino, incluindo o nível superior para o atendimento daqueles/as que tiverem necessidade.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define a respeito do ensino superior,

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2008, p.3).

A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, retrata no item 5 do artigo 24:

Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência (BRASIL, 2010, p. 35).

A Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, esclarece sobre o direito à educação: no inciso XIII do artigo 27 – “acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas”; e no inciso I do artigo 30 – “atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços”.

Esta mesma lei ratifica o conceito de PCD já estabelecido na Convenção, “aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2010, p. 15). Este

conceito amplia a forma de se pensar a deficiência, o que denota que as capacidades cognitivas e de interação dependem diretamente da acessibilidade e da mediação com o meio.

De acordo com Vigotski (2000), a aprendizagem e o desenvolvimento do psiquismo humano possuem relação direta com a realidade social. Os modos de ser e agir dos sujeitos dependem das suas relações, “a estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre a história individual e história social” (VIGOTSKI, 2000, p. 67). O autor afirma que as funções psicológicas superiores são formadas pelas atividades de mediação, que permitem ampliar a compreensão e a atuação dos sujeitos sobre a sua realidade, sendo que estão sujeitas ao desenvolvimento cultural e às transformações histórico-sociais.

Nessa perspectiva, o aprendizado é essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Como ressalta Facci (2004, p. 147), “o desenvolvimento ocorre, por causa da maturação do organismo individual, enquanto pertencente à espécie humana, mas, por outro lado, é o aprendizado que proporciona a interiorização da função psíquica”. O aprendizado acontece, portanto, quando o meio se adapta às necessidades individuais e proporciona recursos e instrumentos para a inclusão de todas as pessoas.

Conforme anunciado anteriormente, a acessibilidade envolve diferentes modalidades, sejam elas: física, comunicacional, metodológica, instrumental, atitudinal, nas políticas públicas, entre outras. Isto é, não basta somente matricular o/a estudante na escola, é preciso reorganizar o espaço físico, proporcionar recursos, mediação didática com instrumentos adequados para cada caso, adequar o currículo, realizar o acompanhamento, e interlocução entre docentes, discentes e famílias. A atitude inclusiva, nesse contexto, envolve olhar para todas as pessoas, buscando compreender e identificar suas necessidades/especificidades e potencialidades, sem estigma, discriminação ou qualquer outra forma de preconceito.

Se considerarmos que determinadas pessoas são incapazes porque estão “fora” da normalidade, ou são “improdutivas”, retornamos ao discurso de culpabilização do sujeito e da exclusão. Não são as pessoas que precisam se adaptar ao modelo de educação imposto, mas torna-se relevante a mudança de paradigmas por parte dos/das profissionais da educação, bem como alterações no próprio modelo de escola, o que significa uma ampla transformação e reinvenção no sistema educacional brasileiro que promova a igualdade de oportunidades. Reiteramos, assim, que igualdade não significa ensino igual para todos/as, mas sim, oportunidades iguais e equidade.

Neste sentido, as ações afirmativas, como as cotas, são impostas pela legislação e abarcam grupos específicos que por muito tempo foram e, ainda são, tratados distintamente

dos demais seres humanos e, assim, excluídos do processo produtivo, da sociedade e do espaço escolar. As cotas têm a finalidade de democratizar o ensino superior e reduzir as desigualdades. Nas palavras de Rodrigues, Silva e Marinho (2017, p. 30):

As cotas de(a)nunciam as desigualdades de nosso sistema social, em que poucos têm acesso a determinados bens produzidos na história da humanidade. As ações afirmativas surgiram no momento em que compreendemos que a “lei do esforço” não é suficiente para equiparar vidas constituídas na e pela diferença. (destaque das autoras).

Dessa forma, a implantação do sistema de cotas (seja para estudantes provenientes de escolas públicas, negros/as, pardos/as, indígenas, com deficiência, entre outros) caminha em direção a um sistema educativo inclusivo e democrático, ao concebermos que “o ensino democrático não é só aquele que permite o acesso de todos que o procuram, mas também, oferece a qualidade que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais.” (CASTRO; AMARAL; SILVA, 2017, p.70).

No caso específico do ingresso de pessoas com deficiência por meio de cotas, entendemos também como uma oportunidade de ruptura com a concepção biológica da “deficiência” historicamente associada à falta, carência, falha, incapacidade, uma vez que referendamos a construção social do desenvolvimento humano. Desse modo, a substituição deste modelo propõe considerar que a pessoa, apesar de possuir limitações físicas, mentais ou sensoriais, essas não a definem, tendo em vista a influência do contexto social, histórico, cultural nas condições do sujeito.

Diante de tudo isso, cabe ao sistema educacional analisar cada caso, bem como elaborar projetos pedagógicos específicos, com estratégias e recursos diferenciados que incidam na aprendizagem e promovam desenvolvimento, conforme defendido pela perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Essa leitura mais ampliada sobre a deficiência, como produto da interação social, que rompe com a visão biomédica de desenvolvimento humano precisa ser cada vez mais, assumida pelo coletivo com vistas a mudanças de paradigmas frente às possibilidades de escolarização de todos/as em uma perspectiva inclusiva.

Experiência vivida frente à implantação de cotas para pessoas com deficiência na Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Como explicitado anteriormente, a legislação referente a cotas para PCD foi publicada em 2016, e implementada na UFU no ano de 2017. Desde o início, atuamos na equipe da Comissão de Avaliadores/as dos Processos Seletivos de ingresso nos cursos de

graduação, bem como na Comissão de Acompanhamento dos/das estudantes e na Assessoria de Cotas (2018 a 2021). A comissão de avaliação é denominada Comissão de Averiguação das Condições de Ingresso da Pessoa com Deficiência.

De acordo com a legislação, o/a candidato/a apresenta sua autodeclaração e disponibiliza a documentação exigida no Edital que comprove sua deficiência. Esta documentação é analisada por uma equipe multiprofissional, considerando que o conceito de deficiência, conforme a legislação, possui caráter biopsicossocial. Isto é, nesta equipe tem-se não somente médicos/as, mas, também, profissionais das várias áreas do conhecimento que permitem realizar uma avaliação das condições de saúde física, psicológica, pedagógica e social, analisando a trajetória e história de cada sujeito.

O formulário a ser preenchido é no formato *on line*, no qual a pessoa deve inserir laudos médicos, exames e, no caso de deficiência intelectual e transtorno do espectro autista (TEA), o laudo psicológico. Além destes, deve postar um vídeo justificando sua autodeclaração e responder algumas questões que retratam sua trajetória e os recursos necessários para seu processo de escolarização. O vídeo tem a finalidade de certificar a identidade da pessoa e também para que ela possa, fisicamente, demonstrar sua condição para a banca. Nas questões abertas, pode justificar, contar sua história e também apontar quais instrumentos a UFU deverá providenciar para promoção de acessibilidade no caso de sua aprovação.

No ano de 2018, a comissão responsável pelas avaliações, juntamente com a comissão de acompanhamento das pessoas com deficiência da UFU, elaborou uma resolução para delinear os trabalhos dessas comissões. A Resolução nº 05/2019, aprovada em 2019 pelo Conselho Universitário/UFU³, afirma o compromisso da universidade pela ação afirmativa de cotas de PCD, bem como consolida os trabalhos relativos à permanência do/da estudante.

Destacam-se nesta legislação as funções das comissões, sendo alguns pontos importantes:

Art. 5º São atribuições da Comissão de Averiguação das Condições de Ingresso da Pessoa Com Deficiência (PCD): I - a observância e aplicação da legislação vigente referente ao ingresso, acompanhamento e permanência de candidatos(as) às vagas para Pessoa Com Deficiência (PCD) nos processos seletivos da UFU; II - a análise e verificação das normas e procedimentos adotados para ingresso de Pessoa Com Deficiência (PCD) nos editais de processos seletivos de ingresso para cursos de graduação da UFU; III - o estabelecimento de critérios para averiguação das condições de ingresso dos(as) candidatos(as) destinados(as) às vagas para Pessoa Com Deficiência (PCD) nos processos seletivos da UFU; IV - a indicação e orientação de

³ Para ler a Resolução na íntegra, acesse: <http://www.prograd.ufu.br/legislacoes/resolucao-no-52019-do-conselho-de-graduacao-pcd>.

Equipe Multidisciplinar para averiguação das condições de ingresso de candidatos(as) destinados às vagas para Pessoa Com Deficiência (PCD) nos processos seletivos da UFU; V - a indicação de medidas, adaptações e recursos necessários à participação dos(as) candidatos(as) às vagas PCD nos processos seletivos da UFU. (UNIVERSIDADE ..., 2019, p. 3).

Como podemos analisar acima, a atuação desta comissão não se restringe somente à avaliação, como também ao acompanhamento de todo o processo, desde a escrita dos editais, como a execução das provas pelos/as candidatos/as, ao trabalho de indicações de profissionais e ao acompanhamento do processo de escolarização. Para executar as avaliações, a comissão participa continuamente de formação, grupos de pesquisa, seminários, oficinas e reuniões periódicas internamente e também junto a outras universidades.

Todo trabalho é realizado em conjunto com a Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (DEPAE/UFU). Esta divisão foi criada em 2004, como Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE), e institucionalizada em 2020 como DEPAE. O objetivo da referida divisão é a inclusão de estudantes com deficiência no âmbito da UFU, promovendo acessibilidade no apoio a recursos e instrumentos necessários para o processo de escolarização. Tem ainda como atribuição fornecer cursos de formação para professores/as, atendimento de cada caso, assessoria, acessibilidade comunicacional (como a libras e intérpretes)⁴.

A DEPAE funciona como o Núcleo de acessibilidade da UFU, oferecendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) a todos que necessitam. Possui uma sala específica na Universidade com diversos recursos como computadores, impressora em Braille, *scanner*, *softwares*, entre outros, monitores/as⁵, que acompanham os/as estudantes dentro e fora da sala de aula, para auxiliar nas questões pedagógicas, comunicacionais e de locomoção. Os/as profissionais que atuam na Divisão de Ensino são responsáveis pelo acompanhamento direto de todos os/as estudantes com deficiência no âmbito da UFU. Diversos/as docentes compõem este trabalho, com projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Neste sentido, os/as profissionais da DEPAE também fazem parte das comissões de avaliação e acompanhamento e indicam as pessoas que farão parte destas. A comissão de avaliação é composta por um grupo de profissionais: médicos/as, psicólogas/os e pedagogos/as, que são

⁴ Para maiores informações, acesse: <http://www.prograd.ufu.br/unidades-organizacionais/divisao-de-ensino-pesquisa-extensao-e-atendimento-em-educacao-especial>.

⁵ Os/as monitores/as são selecionados/as por meio de um edital publicado pela DEPAE, constituído por um processo seletivo. Possuem bolsa para custeio de despesas, oferecidas pela Pró-Reitoria de Graduação.

docentes e técnicos/as da UFU e uma presidenta coordena os trabalhos. Os/as médicos/as possuem especializações variadas para avaliarem cada caso: oftalmologista, psiquiatra, neurologista, ortopedista e perito. Todos/as são profissionais da UFU, exceto o perito que é do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS). As/os psicólogas/os são docentes do Instituto de Psicologia da UFU, os/as pedagogos/as e outras especialidades da educação estão, na maioria, alocados/as na Faculdade de Educação da UFU e os/as técnicos/as na Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (DEPAE/UFU).

Como são realizadas as avaliações? Todos os membros da Comissão possuem acesso à documentação dos/das candidatos/as, e a presidenta da Comissão nomeia os/as especialistas que farão análises de cada caso de acordo com as deficiências. As análises da documentação são realizadas e cada profissional emite individualmente seu parecer. A presidenta, diante de todos os pareceres, faz um único documento que será encaminhado por e-mail para o/a candidato/a. Caso este/a não concorde com a avaliação, terá direito a um único recurso, no qual poderá encaminhar outros documentos. A Comissão, então, reavalia o caso emitindo novo parecer. Caso a Comissão sinta necessidade, poderá marcar uma entrevista presencial, onde será formada uma banca e exames médicos, entrevistas psicológicas, entre outros, poderão ser realizados.

As entrevistas mais comuns dizem respeito a casos de deficiência intelectual, transtorno do espectro autista (TEA) e algumas deficiências físicas. Nas duas primeiras, a/o psicóloga/o solicita o acompanhamento de familiares e realiza entrevista de anamnese para avaliar todo percurso de história de vida da pessoa, seja no processo de escolarização, nos impedimentos e barreiras que enfrentou por motivos da deficiência. Em relação ao último caso, muitas vezes, a dúvida parte do/a médico/a, com relação aos exames apresentados ou, em menor quantidade, referente ao período em que a pessoa adquiriu a limitação, devendo, assim, ser realizada a avaliação biopsicossocial.

De acordo com os dados quantitativos de entrada pelas cotas na UFU, tem-se que nos anos de 2008 a 2020 foram realizados dois processos seletivos, SISU⁶ e vestibular interno da UFU. Para o ano de 2021, foi possível expor, neste momento, apenas os dados do SISU⁷. A tabela 1 apresenta os referidos dados:

⁶ O SISU diz respeito ao Sistema de Seleção Unificada, informatizado do Ministério da Educação, no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Os candidatos com melhor classificação são selecionados, de acordo com suas notas no exame. Para maiores informações, acesse: <https://sisu.mec.gov.br/#/>.

⁷ Dados numéricos oferecidos pela Pró-Reitoria de Graduação/UFU.

Tabela 1: Quantitativo de pessoas que se inscreveram por Cotas/UFU (2008 a 2021)

Ano	Inscritos PCD	Homologados	Não Homologados
2018/SISU	108	63	45
2018/Vestibular	21	14	7
2019/SISU	89	69	20
2019/Vestibular	15	13	2
2020/ SISU	93	84	9
2020/Vestibular	17	16	1
2021/SISU	72	62	10

Fonte: Dados numéricos oferecidos pela Pró-Reitoria de Graduação/UFU

Conforme os dados apontados na tabela acima, as inscrições do SISU são em maior quantidade porque abrangem os/as estudantes de todo o Brasil. Já no caso do vestibular, é um processo interno da UFU e os/as inscritos/as estão restritos, muitas vezes, à cidade de Uberlândia e lugares próximos. Ao compararmos com o quantitativo de outras cotas como, por exemplo, a de etnia (Cotas para negros/as, PPI e Indígenas) ou de baixa renda, averiguamos que a modalidade PCD é a que tem um número considerável menor de inscrições. De acordo com os dados da Pró-Reitoria de Graduação, PCD representa em torno de 5% dos/das inscritos/as da modalidade de etnia.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa do Ensino Superior (INEP) descreve que na modalidade de PCD, no ano de 2009 foram 20.530 matriculados/as e, em 2019, o quantitativo foi de 48.520 matriculados/as. O aumento é expressivo e pode ter afinidade direta com a implantação das Cotas (COSTA; NAVES, 2020). A UFU apresenta outro dado interessante: das vagas ofertadas para Cotas de PCD de estudantes de escola pública, somente 13% são preenchidas; as vagas restantes são redistribuídas para demais cotas (PPI e Renda) e, adicionado a essa questão, nos anos de 2019 e 2020, aproximadamente 1.000 candidatos/as se autodeclararam com deficiência, mas se inscreveram na ampla concorrência o que, nesse sentido, representaria uma demanda represada de PCD de escola privada.

Nesta perspectiva, os números mostram que as pessoas com deficiência ainda não têm chegado ao ensino superior, apesar do aumento do quantitativo demonstrado pelo INEP. Muitos/as estudantes/candidatos/as são de escolas particulares e, devido à legislação, não possuem direito a cotas nas universidades públicas, já que a mesma distribui as vagas somente para aqueles/as que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas. Ao analisarmos essa

questão, temos algumas indagações: por que estes/as estudantes estão cursando o ensino médio em escolas particulares? O que tem acontecido com as escolas públicas no que se refere ao atendimento a esta população? E por que não estão caminhando para o ensino superior?

Diante destas questões, podemos compreender que a escolarização das pessoas com deficiência é uma problemática que envolve todos os níveis de ensino, a saber: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação superior. No nosso trabalho, nas comissões, conversamos com muitas famílias, gestores/as e educadores/as que, muitas vezes, não sabem da existência das cotas e, outras vezes, não acreditam que as pessoas com deficiência tenham condições de cursar o ensino superior, por acharem que são incapazes ou por levantarem a hipótese de que a universidade não possui recursos para atender esta demanda.

Frente a tudo isso, consideramos extremamente relevante o trabalho em conjunto entre universidade, escolas públicas da cidade de Uberlândia e região, bem como instituições que atendem pessoas com deficiência, por meio de projetos de ensino, pesquisa e extensão. Estas ações são imprescindíveis para que a comunidade escolar compreenda que o ensino superior é um direito de todos/as e que este já estruturou o AEE direcionado para esta população e tem buscado promover outras adaptações e ajustes que viabilizem a continuidade dos estudos das pessoas com deficiência na universidade.

Considerações finais

Após décadas de discussão e publicação de diversas legislações sobre a questão da inclusão, infelizmente mantém-se um abismo entre os documentos legais e a realidade que permeia o cotidiano das escolas. O histórico de exclusão ainda se consolida numa sociedade que valoriza a homogeneidade e as normas construídas em detrimento da diversidade e das diferenças humanas. Barreiras e impedimentos são cotidianamente enfrentados por este público que se limita no seu direito de ir e vir, de frequentar lugares e espaços educativos. O entendimento das diferenças humanas como constitutivas dos sujeitos, a propagação de conhecimentos acumulados historicamente, a acessibilidade em todos os níveis são rupturas necessárias para impulsionar os desafios da educação.

Toda instituição escolar deveria representar aos sujeitos a oportunidade para aprender e desenvolver-se, no entanto, nem toda escola tem conseguido cumprir essa função em virtude de questões histórico-sociais, políticas, econômicas, de pouco investimento na educação, de desvalorização da profissão docente, entre outros aspectos já mencionados, que interferem na realização do trabalho docente e na efetivação da escolarização e inclusão de todos/as estudantes, tanto na educação básica quanto no ensino superior (NUNES, 2020).

A UFU tem buscado, na atuação das comissões, trabalhar com formação de professores/as, orientações de casos para que os/as estudantes permaneçam e finalizem seus cursos de graduação. São muitos desafios, como falta de recursos financeiros e cortes de verbas nos orçamentos das universidades, que impedem a promoção da acessibilidade, seja ela arquitetônica ou instrumental. A acessibilidade atitudinal ainda é um grande ponto de discussão que permeia as relações entre docentes e discentes. Muitas são as queixas dos/as estudantes com deficiência em relação a esta questão. Neste sentido, o movimento da inclusão precisa ser cada vez mais debatido e difundido no meio acadêmico.

Sabemos que o desenvolvimento de políticas públicas, como as cotas, consolida o compromisso das universidades brasileiras com a equiparação de oportunidades e a diminuição de desigualdades construídas historicamente. A entrada de pessoas com deficiência no ensino superior representa uma grande conquista, a valorização da diversidade, a ampliação do mercado de trabalho para esta população, sua participação ativa na sociedade e apropriação de bens culturais. Temos ciência de que essas e outras condições relacionadas ao ingresso e permanência na universidade de pessoas com deficiência precisam ser atendidas, tendo em vista a escola democrática, inclusiva, emancipatória e ética que almejamos.

Não obstante, em termos de legislação, o fato de os direitos estarem previstos, isso não garante que sejam concretamente materializados e, desse modo, como profissionais e pesquisadoras da educação, envolvidas nessas discussões acerca da inclusão escolar de todos e todas, reiteramos a importância de cada vez mais ampliarem-se os diálogos, debates e sensibilização da população, para que essa causa seja assumida coletivamente em direção a uma sociedade e educação mais humanas e abertas às diferenças e singularidades de todos os sujeitos.

Referências

ANGELUCCI, C. B. Inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais na rede estadual de São Paulo: a dissimulação da exclusão. *In: VIÉGAS, L. S.; ANGELUCCI, C. B. (org.). Políticas Públicas em Educação: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 187-225.

BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T. A periodização histórico-cultural do desenvolvimento na educação especial: o problema da idade. *In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico*. Do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 321-342.

BARROCO, S. M. S.; TAVARES, A. P. P. Pessoas com deficiências na educação superior: teorização vygotkiana para o enfrentamento às queixas. *In: LEONARDO, N. S. T.; SILVA, S. M. C.; LEAL, Z. F. R. G.; NEGREIROS, F. (org.) A queixa escolar na perspectiva histórico-cultural*. Da educação infantil ao ensino superior. Curitiba: Editora CRV, 2020. p. 165-186

BRASIL. *Lei nº 12.171/2012, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

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). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

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

BUIATTI, V. P. *Atendimento Educacional Especializado: dimensão política, formação docente e concepção dos profissionais*. 2013. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2013. Disponível em:

<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13659>. Acesso em: 15 nov. 2020.

CARRIERI, S. Sistema de cotas para pessoas com deficiência: ação afirmativa para promoção do acesso à universidade. *XII Colóquio Internacional de Gestión Universitaria na Américas*, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/97855>. Acesso em: 18 dez. 2021.

CARVALHO, S. R. de.; MARTINS, L. M. A sociedade capitalista e a inclusão/exclusão. In: FACCI, M. G. D., MEIRA M. E. M.; TULESKI, S. C. (org.). *A exclusão dos "includidos"*. Uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2012. p. 19-32.

CASTRO, B. G. M. M; AMARAL, S. C. S; SILVA, G. R. A política de cotas para pessoas com deficiência nas universidades estaduais do Rio de Janeiro: a legislação em questão. *O Social em Questão*. Ano XX, n. 37, p. 55-70, jan./abr. 2017.

COSTA, V. B; NAVES, R. M. A Implementação da lei de Cotas 13.409/2016 para as pessoas com deficiência na universidade. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 15, n. esp. 1, p. 966-982, maio 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp.1.13511>. Acesso em: 18 dez. 2021.

LEMES, M. J.; TAVARES, A. P.; CAIADO, K. R. M. Educação Especial no Ensino Superior: reflexões a partir de relatos de acadêmicos com necessidades educativas especiais, egressos de uma universidade estadual. In: LEONARDO, N.S.T.; BARROCO, S. M. S.; ROSSATO, S. P. M. (org.) *Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural*. Contribuições para o Desenvolvimento Humano. Curitiba: Appris, 2017. p. 167-188.

MARTINS, S. E. S. O.; GOMEZ, A. J. V.; FERNANDES, Y. Z.; BENETTI, C. S. Inclusão de universitários com deficiência na educação superior: o que dizem as pesquisas no Brasil e Uruguai. *Jornal Políticas Educacionais*. v. 11, n. 18 nov. 2017.

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGUER, R. G. Ingresso e permanência na universidade: alunos com deficiência em foco. *Educar em Revista*. n. 41, p. 125-143, jul./set.2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300009>. Acesso em 15 dez. 2021.

NUNES, L. G. A. *Psicologia Escolar e Desenvolvimento Profissional Docente: tecendo diálogos com professores sobre educação inclusiva*. 2020. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2020. DOI: <https://doi.org/10.11606/T.47.2020.tde-19102020-172548>.

PATTO, M. H. S. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira & Marin. Brasília, DF: CAPES, 2008. p. 25-42.

RODRIGUES, D. Os desafios da Equidade e da Inclusão na formação de professores. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*. v. 7, n. 2, p. 5-21, jun. 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4773176>. Acesso em: 18 dez.2021.

RODRIGUES, T. S.; SILVA, S. M. C.; MARINHO, F. S. Concepções de estudantes sobre ações afirmativas na universidade: algumas contribuições da Psicologia Escolar. In: SILVA, F. D. A.; SOUZA, V. A.; BUIATTI, V. P. (org.). *Educação para todos: das políticas públicas ao cotidiano escolar*. Curitiba: CRV, 2017. p. 47-69.

ROSSATO, S. P. M.; LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. R. G. A exclusão social e a educação escolar: aspectos relevantes para a educação especial. In: LEONARDO, N. S. T.; BARROCO, S. M. S.; ROSSATO, S. P. M. (org.). *Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural*. Contribuições para o desenvolvimento humano. Curitiba: Appris Editora, 2017. p. 47-62.

SAWAIA, B. B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, B. B. (org.). *As artimanhas da exclusão*. Análise Psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Editora Vozes, 2001. p. 97-118.

SILVA, L. C. da. *Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses da educação inclusiva*. 2009. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

SIMIONATO, M. A. W.; FACCI, M. G. D.; LEMES, M. J. O ingresso de alunos com deficiência no ensino superior e a construção de uma política de inclusão na universidade Estadual de Maringá-UEM- alguns apontamentos. In: NEGREIROS, F.; ZIBETTI, M. L.T.; BARROCO, S. M. S. (org.). *Pesquisas em Psicologia e Políticas Educacionais*. Desafios para enfrentamentos à exclusão. Curitiba: CRV, 2018. p. 191-206.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Conselho de Graduação. *Resolução nº 05/2019, de 12 de abril de 2019*. Dispõe sobre a criação da Comissão de Averiguação das Condições de Ingresso da Pessoa com Deficiência e da Comissão de Acompanhamento da Pessoa com Deficiência. Uberlândia: Conselho de Graduação, 2019.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J; SKLIAR, C. (orgs.) *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 105-118.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas – V Fundamentos de defectologia*. Machado Nuevo Aprendizaje: Boadilla Del Monte/Madrid, 2012. [Trabalho original publicado entre 1924-1931]