

Intersecções dialéticas do protagonismo da educação especial inclusiva no ensino superior do Brasil: discursos sobre a deficiência

Dialectical intersections of the role of inclusive special education in university education in Brazil: discourses on disability

Intersecciones dialécticas del protagonismo de la educación especial inclusiva en la enseñanza superior en Brasil: discursos sobre la discapacidad

Janine Lopes Carvalho¹
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Livia Fabiana Saço²
Universidade Federal de Juiz de Fora

Eliana Lucia Ferreira³
Universidade Estadual de Campinas

Resumo: Esta pesquisa objetiva analisar, por meio do discurso dos acadêmicos com deficiência, a efetivação das práticas das políticas institucionais inclusivas no ensino superior. Em uma pesquisa qualitativa, com procedimentos metodológicos da Análise do Discurso, construiu-se o material empírico por meio de entrevistas semiestruturadas com sete graduandos com deficiência matriculados em instituições educação superior privadas no Brasil. Em consonância com as normativas jurídicas brasileiras, as pessoas entrevistadas entendem a inclusão como um processo amplo e acolhedor, porém permanecem barreiras, retrocedendo o processo de uma efetiva educação inclusiva e equitativa para todos.

Palavras-chave: Pessoa com Deficiência. Educação Inclusiva. Ensino Superior. Educação Especial.

Abstract: The aim of this study is to analyze, through the discourse of academics with disabilities, the effectiveness of inclusive institutional policies in the university education. In a qualitative research, with methodological procedures of Discourse Analysis, the empirical material was built through semi-structured interviews with seven students with disabilities enrolled in private universities in Brazil. In accordance with Brazilian legal regulations, the sample understands inclusion as a comprehensive and welcoming process. However, they recognize that some barriers still exist, setting back the process for an effective inclusive and equitable education for all.

Keywords: Person with Disability. Inclusive education. University education. Special education.

¹ Mestre em Psicologia. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: janinelcarvalho@gmail.com; Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1857287101376471>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6562-8304>.

² Mestre em Educação Física. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. E-mail: livia.saco@ufff.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1455375922329595>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7522-4285>.

³ Pós-doutorado em Avaliação Educacional e Pós-doutorado em Linguística, com ênfase em Análise de discurso. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. E-mail: eliana.ferreira@ufff.edu.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7220418694683125>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7978-8731>.

Resumen: Esta investigación objetiva analizar, por medio del discurso de académicos con discapacidad, el cumplimiento de las políticas institucionales inclusivas en la enseñanza superior. En una investigación cualitativa, con procedimientos metodológicos del Análisis del Discurso, se construyó el material empírico a través de entrevistas semiestructuradas con siete estudiantes con discapacidad de la enseñanza superior privada en Brasil. Así como en las normativas jurídicas brasileñas, las personas entrevistadas comprenden la inclusión como un proceso amplio y acogedor. Sin embargo, aún hay barreras que retroceden el proceso hacia una efectiva educación inclusiva y equitativa para todos.

Palabras clave: Persona con Discapacidad. Educación Inclusiva. Enseñanza Superior. Educación Especial.

Recebido em: 15 de março de 2023

Aceito em: 01 de maio de 2023

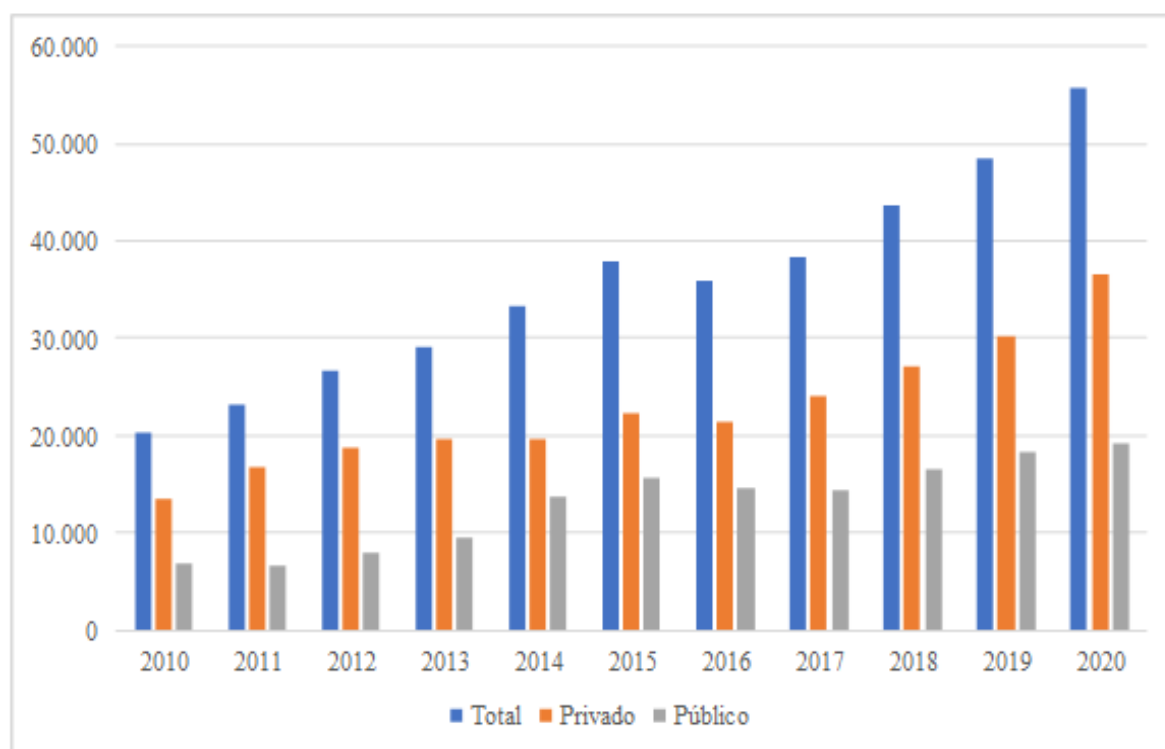
Introdução

No cenário brasileiro, a educação inclusiva é amparada legalmente e de forma constitucional em todos os níveis de ensino (BRASIL, 1988, 1996, 2008, 2015). Dialogando com essa proposta para o contexto do ensino superior, os princípios norteadores que sustentam as políticas públicas educacionais no país contribuem para a implementação e a eficácia dos sistemas de ensino inclusivo, bem como para problematização das possíveis barreiras no que tange às condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem ao longo da trajetória acadêmica (BRASIL, 2015; MENDES, 2022).

As políticas nacionais, em ascensão, direcionam ações voltadas ao ideal de superação de desigualdades em relação à acessibilidade e à inclusão educacional no ensino superior. No entanto, de acordo com a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS), realizada em 2019 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 67,6% das pessoas com deficiência não têm acesso à educação ou cursaram apenas o ensino fundamental incompleto. Destas, somente 5% possuem curso superior (IBGE, 2021).

Contudo, apesar do número baixo de pessoas com deficiência com curso superior, observamos, pelos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que entre os anos de 2010 e 2020, houve um aumento nas matrículas de alunos com deficiências nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras conforme apresentado na figura abaixo (Figura 1) (INEP, 2020; INEP, 2022).

Figura 1 - Evolução das matrículas de alunos autodeclaradas com deficiência nas IES públicas e privadas brasileiras de 2010 a 2020, dados do INEP. 2010 a 2020.



Fonte: Dados do INEP, 2020 e 2022.

Em 2020, de acordo com os dados do Censo da Educação Superior do INEP, no Brasil, havia 8.680.354 milhões de alunos matriculados no ensino superior; destes apenas 55.829 mil eram de alunos com algum tipo de deficiência, o que corresponde a apenas 0,64% do total. As IES públicas contabilizaram 1.956.352 matrículas, sendo 19.245 (0,98%) de pessoas com alguma deficiência, contra 6.724.002 das IES privadas, sendo 36.584 (0,54%) com alguma deficiência (INEP, 2022). Assim, observamos que, apesar de contabilizar maior número de matrículas, o setor privado recebe a uma proporção menor de pessoas com deficiência comparado ao setor público.

Apesar da evolução nas políticas públicas voltadas à Educação Especial Inclusiva do Brasil, ainda evidenciam-se barreiras para a sua efetividade, tais como: o baixo investimento dispensado às necessidades das pessoas com deficiência no ensino superior, o despreparo dos profissionais para a educação inclusiva, a insuficiência do quadro de profissionais especializado nos grupos/núcleos de acessibilidades, a carência de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva e a inexistência de uma efetiva sensibilização da sociedade acadêmica. Todos esses fatores contribuem para a ineficiência da concretude da proposta (MORGADO, 2018; MARTINS, 2019).

A inclusão transpõe os caminhos legais frente às políticas públicas e essa trajetória impacta a vida de milhares de sujeitos. Assim, as formas de representação política dos diferentes segmentos sociais, nos espaços de diálogo institucionais, ficam expostas a processos históricos de exclusão social, legitimados socialmente. Propomos, nesse diálogo, por meio de uma pesquisa qualitativa, analisar, nos discursos dos acadêmicos com deficiência, a efetivação das práticas das políticas institucionais inclusivas no ensino superior condicionante ao acesso, permanência, participação e aprendizagem.

Percurso Metodológico

Esta pesquisa caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa, desenhado por meio de procedimentos técnico-operacionais em dois ângulos: i) investigação com ajuda do método dedutivo e analítico, por intermédio de pesquisa bibliográfica em registros históricos sobre as políticas públicas brasileiras para a educação inclusiva; ii) procedimento metodológico, com base na perspectiva da Análise do Discurso (AD) em sua vertente francesa fundamentada por Orlandi (2015).

As análises se basearão no pressuposto do “dispositivo de análise” da materialidade discursiva de “autores do conhecimento” — aqui representado por 7(sete) alunos com deficiência que se matricularam nos cursos de graduação presenciais em instituições privadas de educação superior no Brasil.

A captação da amostra foi feita de forma aleatória pela perspectiva de uma cadeia de referências: “Bola de Neve”. Segundo Vinuto (2014), a metodologia da bola de neve é utilizada em contextos não probabilísticos e utiliza cadeias de referência. Albuquerque (2009) aponta que, para essa cadeia de referência, são identificados agentes (ou *outreach workers*), que são pessoas que têm um conhecimento aprofundado e trânsito em uma dada comunidade.

A amostra foi selecionada por meio de convites enviados por mensagens e *e-mails*, obtidos após a divulgação do formulário nas redes sociais, *Instagram*, *Twitter* e *Facebook* e da utilização do recurso da bola de neve, em que os próprios participantes encaminhavam o formulário a outras pessoas.

A natureza do corpus desta pesquisa foi construída por meio da realização de entrevista semiestruturada na perspectiva de Orlandi (1998), segundo a qual o corpus da AD não está separado do processo de compreensão. O corpus de análise da AD é instável e provisório, uma vez que sua delimitação segue critérios teóricos, mirando uma exaustividade em relação aos objetos e à temática analisados, não em relação ao material linguístico em si.

Orlandi (2015) destaca que, para a AD, todo discurso é determinado pelas possibilidades de dizer. Assim, os discursos nos habitam e os que falamos sempre atualizam seus sentidos já postos. Esses sentidos são determinados pelas condições sócio-históricas de produção. Apesar de que o sujeito possa dizer tudo na língua – como falante do idioma –, ele não pode dizer tudo na língua – como sujeito do discurso. Não é permitido tudo dizer a qualquer momento e para qualquer pessoa.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), sob o número do parecer 4.158.778. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Interloquções históricas frente a inclusão no ensino superior brasileiro

No Brasil, a Educação Especial, tradicionalmente, configurou-se, desde o período imperial, como um sistema paralelo e segregado de ensino, tratado como um problema médico (GLAT & BLANCO, 2009) meramente custodial e institucionalizado em asilos e manicômios em uma crença de desvios de norma persistindo até o final da década de 70 (LEONARDO, 2008). Impactos mundiais pós Segunda Guerra Mundial refletiram na elaboração da Declaração Universal dos Direitos do Homem, considerada um marco histórico para os direitos humanos, estabelecendo a proteção universal para todas as pessoas. Assim, foi assegurado o direito de todas as pessoas à educação (ORRÚ, 2014).

A Constituição Federal (CF) de 1988, estabelece a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família. Assim, cabe à sociedade promover e incentivar o ensino, visando ao “pleno desenvolvimento da pessoa, à preparação para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho” (art. 205), determina ainda, que, dentre os seus princípios, a educação deve promover a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (inciso I do art. 206) (BRASIL, 1988).

Especificamente relacionado à evolução das políticas públicas brasileiras com os princípios para a inclusão e acessibilidade na educação superior, compilamos, no quadro I, destaques em ações históricas com seus sentidos e significados determinada em cada momento histórico.

Quadro I: Ações históricas sobre Inclusão no/para o Ensino Superior

Data histórica	Sentidos e significados
Constituição Federal de 1988.	Assegura o direito de todos a todos os níveis de educação com igualdade de condições para o acesso e permanência.
LDB – Lei nº 9.394/ 96	Reforça a necessidade da educação especial em todos os níveis de ensino.
Aviso Circular nº 277/MEC/GM, de maio de 1996	Enfatiza sugestões sobre o processo seletivo para ingresso, permanência, com sucesso, de estudantes com deficiência nos cursos superiores.
Lei nº 10.172 /2001	Aprova o Plano Nacional de Educação, pressupondo que conteúdos acerca da Educação Especial sejam incluídos em variados cursos de graduação
Decreto nº 3.956/2001	Ratifica os dispostos da “Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
Lei 10.436/2002	Reconhece o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos cursos de Fonoaudiologia e formação de professores.
Portaria nº. 2.678/ 2002	Aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.
Portaria nº 3.284/2003	Enumera condições de acessibilidade que devem ser construídas nas IES para instruir o processo de avaliação das mesmas.
Decreto nº 5.296/04	Determina que os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos e privados proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.
Decreto n.5.626/2005	Garante, obrigatoriamente, o ensino de LIBRAS em todos os cursos de formação de professores e de fonoaudiologia e, optativamente, nos demais cursos de educação superior.
Programa Acessibilidade ao Ensino Superior. (Incluir/2005)	Determina a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior, que visam a eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.
Lei nº 11.096/2005	Instituiu o Programa Universidade para Todos – PROUNI.

Decreto nº 5.773/2006	Destaca a promoção de acessibilidade e de atendimento prioritário, imediato e diferenciado às pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais ou com mobilidade reduzida na infraestrutura física e instalações acadêmicas.
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006)	Define pessoas com deficiência como aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva / 2008.	Define a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, tendo como função disponibilizar recursos e serviços de acessibilidade e o atendimento educacional especializado, complementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento.
Decreto nº 6.571/2008	Reforça sobre a condição do atendimento educacional especializado “assegurar condições para continuidade dos estudos nos demais níveis de ensino”. Novamente imputada ao MEC a responsabilidade pela estruturação de núcleos de acessibilidade nas IES federais e sua caracterização.
Decreto nº 7.611/2011.	Reafirma a necessidade de estruturação dos núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior
Decreto nº 7.612/2011	Institui o “Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência” — Plano Viver sem Limites — o qual trouxe como primeira diretriz a garantia de um sistema educacional inclusivo
SECAD- SECADI em 2011	A SECADI/MEC adota como princípio que a educação deve ser contraposta a quaisquer formas de exclusão, valorizando, assim, a concretude da inclusão.
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – Parecer CNE/CP 8/2012	Recomenda a transversalidade curricular das temáticas relativas aos direitos humanos. Define como “princípios da educação em direitos”: a dignidade humana, a igualdade de direitos, o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades.
Referenciais de Acessibilidade na Educação e a Avaliação In Loco do (SINAES)/INEP 2013.	Registram, por meio da avaliação <i>in loco</i> , o cumprimento da acessibilidade de acordo com os indicadores, critérios e registros nos relatos globais das respectivas dimensões. Os avaliadores são orientados a verificar a existência de núcleo de acessibilidade nas IES.

Lei n. 13.005/2014	Estabelece o Sistema Educacional Inclusivo que, por meio de sua meta 12, estabelece a ampliação das políticas de inclusão e de assistência estudantil que visem a aumentar as taxas de acesso e permanência de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas IES brasileiras, inclusive assegurando as condições de acessibilidade previstas em legislação para apoiar seu sucesso acadêmico.
Lei 13.146/15	Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência. Em seu caput do art. 2º: Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas.
Lei nº 13.409/16 altera a Lei nº 12.711/12	Reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.
Decreto nº 9.235/17	Documento obrigatório para a regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino “plano de garantia de acessibilidade, em conformidade com a legislação, acompanhado de laudo técnico emitido por profissional ou órgão público competente”.
Portaria nº 1.117/2018	Institui a definição sobre a proporção do número de vagas para pessoas com deficiência em IES.

Fonte: Os autores (2023).

O transcorrer histórico, apresentado pelo quadro acima, apresenta a evolução das políticas públicas brasileiras de inclusão diante uma fundamentação e organização a serem cumpridas pelos governos e entidades educacionais para a uma efetiva concretude da proposta para o ensino superior. Porém, observamos que os caminhos apresentados para a concretude das ações, muitas vezes, encontram-se vagos e turvos.

Determinam-se as leis a partir da necessidade de um processo educacional inclusivo e acessível regulamentado pelos decretos para sua execução. No entanto, na prática, observamos que uma efetiva ação — decorrente de um movimento de ruptura da segregação e de integração, baseado no paradigma médico e conseqüente consolidação democrática de direitos humanos frente o paradigma social da deficiência — ainda engatinha à plena inclusão (BUIATTI E NUNES, 2022).

Promover leis que garantam direitos não significa que estes sejam (re) conhecidos e vivenciados no ambiente educacional, bem como nas demais instituições sociais. O subitem em nossa discussão designado por: “Protagonismo das pessoas com deficiência no ensino superior” elucida através das vozes dos sujeitos da pesquisa que ainda persistem, no ambiente educacional, práticas de violações dos direitos das crianças e adolescentes, principalmente no que se refere à existência de diversificadas barreiras educacionais que acabam levando à discriminação e à negligência motivadas pela deficiência.

Protagonismo das pessoas com deficiência no ensino superior

Para a presente discussão, iniciamos com o conceito de pessoas com deficiência, definido pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI) – Lei 13.146 – que, em seu artigo 2º, estabelece:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015) (grifos nossos).

Oferecer acessibilidade e remover as barreiras existentes é indissociável de qualquer política de inclusão. A LBI traz, em suas disposições preliminares, o que se considera acessibilidade, a importância do desenho universal e a definição de barreiras e a sua classificação (BRASIL, 2015).

Nesse contexto, a educação inclusiva, segundo Sasaki (2014, p. 70) é definida como:

O conjunto de princípios e procedimentos implementados pelos sistemas de ensino para adequar a realidade das escolas à realidade do alunado, que por sua vez, deve representar toda a diversidade humana. Nenhum tipo de aluno poderá ser rejeitado pelas escolas. As escolas passam a ser chamadas inclusivas no momento em que decidem aprender com os alunos o que deve ser eliminado, modificado, substituído ou acrescentado nas seis áreas de acessibilidade: arquitetônica, atitudinal, comunicacional, metodológica, instrumental e programática (grifos nossos).

Nas Instituições de Ensino Superior (IES), as regulamentações e, conseqüentemente, as verificações para a efetivação de ações em relação à acessibilidade às pessoas com deficiência têm aumentado desde a primeira década do novo milênio (BRASIL, 2003, 2004, 2005). Atualmente, um dos pontos indicados para se avaliar a educação inclusiva equitativa com acessibilidade nas IES é a presença ou não dos núcleos de acessibilidade, estruturados a partir de 2011 pelo decreto n 7.611/2011 (BRASIL, 2016).

Decorrente desse diálogo, essa pesquisa foi representada por um grupo de 7 alunos com deficiência matriculados nos cursos de graduação presenciais em instituições privadas de educação superior no Brasil, constituído, predominantemente, pelo sexo feminino: 6 mulheres e 1 homem. Quanto aos tipos de deficiência: 4 pessoas com deficiência física, 1 cego, 1 baixa visão e 1 com transtorno do espectro autista. Para essa discussão, transcrevemos e analisamos as falas decorrente da abordagem dada a seguinte indagação: “Para você, o que é o uma instituição de ensino superior (IES) inclusiva”.

Predominaram, nos discursos, o acolhimento dispensado pela instituição aos alunos, por meio de ações perante a necessidade individual, além da ênfase à importância da concretude de um sistema de ensino inclusivo. Também, destacou-se a obrigação das IES em realizar a acessibilidade em suas diversas dimensões, ampliando a igualdade de oportunidades, em uma equidade no para/no processo educacional.

Observam-se, cuidadosamente, algumas importantes relações referentes ao lugar da fala de quem as pronuncia, à sua narração nos diferentes tipos de discurso de acordo com seus enunciadores e à posição ocupada enquanto o discurso é enunciado. Segundo Orlandi (2015), o que falamos é afetado pela língua e pela história, pois os sentidos não estão somente nas palavras, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos. Esses entendimentos não dependem unicamente das intenções dos sujeitos, mas sim de quem fala, de onde fala, para quem fala e o que fala.

Discorreremos, no quadro II, essa relação demonstrada por meio dos recortes discursivos dos sujeitos de S1 a S7, indagados sobre “o que é para você uma instituição de ensino superior inclusiva”.

Quadro II: Excertos das respostas dos discentes da pesquisa.

Discentes	Discursos sobre o que é uma instituição de ensino superior inclusiva
S1	Por mais óbvio que seja, é uma universidade que inclua todas as pessoas. Desde as pessoas com deficiência visual, que dispõe de descrição de imagem, de vídeo, acessibilidade arquitetônica para pessoa se locomover com segurança, intérprete de libras, essas medidas que vão incluindo todas as pessoas com deficiência num conjunto. E, não só pessoas com deficiência, porque não são só pessoas com deficiência que sofrem de exclusão. É um ambiente também livre de...por mais utópico que seja, livre de preconceito. É difícil, o preconceito, não digo só com pessoas PCD, mas enfim com pessoas negras, com pessoas gordas, LGBT, enfim...um ambiente de respeito, em que todas as pessoas possam usar independentemente de suas características.
S2	E quando a gente fala de inclusão, a gente fala de tanta coisa, de tanta gente. Porque uma universidade inclusiva pra mim que sou cega, é muito diferente de uma universidade inclusiva pra alguém que é cadeirante ou que é surdo, enfim (...) Eu acho que formação continuada para os professores é bem legal, bem importante. Eu sei que eles fazem entre um semestre e outro. Então entrar nessa parte da acessibilidade na formação dos professores é legal, porque as vezes a

	<p>gente encontra uma barreira na própria comunicação com o professor (...) E acho que a parte arquitetônica, por mais que as pessoas minimizem isso, mas ela é bem importante também. Fez muita diferença pra mim quando eu pude andar pela universidade, então eu acho que é um direito que precisa ter, sabe. E acho que essa questão da acessibilidade atitudinal, que é o principal, mas acho que isso é toda uma construção coletiva mesmo porque não é uma coisa que dá pra implantar, o setor de acessibilidade atitudinal nas universidades (...) acho que tem que ser um compromisso da universidade, sabe. Tem que ser um compromisso do aluno também de não querer que tudo caia do céu. A gente tem que realmente buscar por nossas coisas e tal, mas as vezes a gente acaba fazendo papel da universidade. O papel de orientar professor, papel de fabricar o próprio material, digitalizar o próprio material. Eu digitalizei alguns livros assim na minha impressora e em casa com o scanner, porque eu não sabia que tinha setor pra fazer isso. Então as vezes a gente acaba fazendo o papel da universidade. Acho que é isso.</p>
<p>S3</p>	<p>O que é uma instituição de ensino superior inclusiva e acessível? Quando as duas coisas estão juntas. É quando você tem um professor que pra além da coordenação, que isso é uma junção entre coordenação e professor, te oferta o material seja em braille, seja digital, seja de fonte ampliada, e o professor se disponibiliza a estar ali contigo, a te auxiliar. E você é um estudante diferenciado sim, porque tem uma necessidade que os demais não têm. É preciso, às vezes, te dar um pouco mais de atenção do que aos outros mais, mas claro, reconhecendo cada um. Você não tem uma deficiência, mas você tem uma dificuldade de aprendizagem. Você não tem deficiência, mas você tem um transtorno ou uma síndrome. Cada coisa no seu tempo. Mas a inclusão e a acessibilidade é esse conjunto de coisas. Quando os recursos previstos e também os produtos estão acessíveis, e a disponibilidade, que a gente chama de acessibilidade atitudinal, e o processo de inclusão através do próprio reconhecimento como a pessoa humana, ele é aberto pra outra pessoa humana.</p>
<p>S4</p>	<p>(...) eu tive muitas disciplinas sobre os direitos humanos e foi isso que me aproximou do meu universo, mas eu ainda acho que o curso de psicologia devia ter mais disciplinas voltadas pra esse público e tem cursos que nem têm a disciplina de necessidades especiais. Então passa tipo disciplinas facultativas, a disciplina de libras mesmo, Língua Brasileira de Sinais, foi facultativa na minha graduação, pegava quem queria. Eu acho que devia tá mais presentes, essas discussões tinham que tá mais transversais, sabe (...) Devia ser transversal e tá presente no curso inteiro, porque é o que eu dizia sempre pros meus colegas e o que eu acredito. (...) Eu vejo que quem tá mais sensível é quem vê, quem tem próximo da família, meus colegas que me viram no dia a dia lá, eram mais sensíveis a essas questões. Então eu acho que uma forma mesmo de ter um centro universitário, uma instituição inclusiva é dentro do curso mesmo, você abrir espaço pra discussões assim e fora disso você procurar ouvir sempre os alunos, porque eu vejo sempre as coordenações apartadas das reais necessidades de quem tá na base que são os alunos. Você ouvir e tá sempre atento. (...) A educação eu acho que é a base de tudo, desde lá do início, porque eu sempre digo que ninguém nasce capacitista, ninguém nasce preconceituoso, vai se construindo conforme os valores da sociedade (...) Sem contar que as deficiências são múltiplas, as necessidades de um grupo X não são as mesmas de um grupo Y. O imaginário que se tem muitas vezes é de que o grupo de pessoas com deficiência é um grupo só, é homogêneo, e não é.</p>
<p>S5</p>	<p>Olha, eu acho que pra gente partir dessa proposta a gente precisa entender que o sistema educacional, não tô falando do sistema de ensino, mas eu digo do sistema educacional que...a graduação dos professores das universidades, eles precisam ser readaptados, precisar ter uma atualização curricular, a gente precisa disso primeiramente (...) Então pra gente começar a pensar em tentar modificar um espaço educativo, a gente precisa mudar o cenário educacional. Uma readaptação curricular de professores, porque se a gente não tem um professor, um profissional que olha pro aluno de maneira equitativa e não igualitária a gente</p>

	<p>não avança. Então, assim, pra gente mudar primeiramente todo o cenário, a gente precisa de uma grade curricular atualizada. Agora falando de espaço, é preciso que o sistema de ensino seja adaptado e aí a gente volta pra essa questão da adaptação curricular porque pro sistema daquela escola, daquela universidade funcionar pra todas as demandas de alunos com deficiência a gente precisa que esses profissionais de dentro da escola se atualizem porque assim, quando a gente fala de inclusão, a gente tá falando sobre responsabilidade, e essa responsabilidade é de todo mundo. Ela não é minha, eu enquanto pessoa com deficiência eu preciso cobrar por inclusão, mas as pessoas que não têm deficiência, elas precisam se responsabilizar porque elas também fazem parte desse problema. E elas também precisam se reconhecer como parte do problema e como solução, aí a gente consegue avançar e furar a bolha. Então eu acho que é mais ou menos por aí. Agora quanto a questão mais arquitetônica, é outra questão de adaptação curricular, de cursos de arquitetura, de engenharia, de edificações. Então assim, a gente tem ali um sistema capacitista que funciona de uma mesma maneira, como um sistema opressor que é o que "Eu não preciso, a gente não tem aluno aqui com deficiência, então a gente não precisa fazer essa modificação". Enquanto todo esse sistema enxergar que inclusão é favor e não direito a gente não vai avançar. Eu não vejo um cenário atualizado, avançado de inclusão pra todos né, sem que essas pessoas primeiro se responsabilizem. Então pra gente tentar modificar um espaço físico, a gente precisa de uma outra modificação que é o reconhecimento como parte do problema. Eu acho que é por aí.</p>
S6	<p>Aquela que consegue ouvir, principalmente a necessidade, que ela pergunta pra uma pessoa com deficiência, ou com algum tipo de limitação ou diferença, que ela esteja aberta pra ouvir o que aquela pessoa precisa e junto com ela fornecer o que é de direito. Então eu acho assim, é simplesmente ouvir, estar aberto e efetivar as mudanças que as pessoas precisam e também ter um olhar não de preconceito, mas um olhar mais acolhedor e de respeito, principalmente.</p>
S7	<p>Eu acho que começando por inclusão, a inclusão ela...a acessibilidade na verdade, é tudo aquilo que tu podes fazer sozinha, se é acessível pra mim, eu não preciso de ajuda. Então pra mim uma instituição com acessibilidade que tenha inclusão de verdade, eu não preciso da ajuda de ninguém, eu posso fazer tudo sozinha independentemente.</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir dos discursos acima apresentados, elucidamos o contexto da acessibilidade e da inclusão para pessoas com deficiência no ensino superior apresentando os discursos dos agentes de transformação social acadêmica. Nesse cenário, não somente as políticas de reconhecimento e de promoção das diferenças, como diversidade, mas a interpelação dos membros acadêmicos torna-se importantes agentes do movimento, sendo diretamente responsáveis pela formação dos estudantes e desenvolvimento de forma totalizadora, bem como de sua aprendizagem conceitual e para a vida.

Como demonstrado no subitem “Interloquções históricas frente a inclusão no ensino superior brasileiro”, a educação inclusiva prevê em ato legislativo um “novo” / “remodelo” de escola que possibilita a todos os alunos o acesso e a permanência. Nesse paradigma, antigos mecanismos de seleção e discriminação são trocados por novas metodologias de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem (GLAT E BRANCO, 2009; MANTOAN, 2013).

Os discursos evidenciam que não basta apenas garantir o acesso por meio da matrícula para o aluno com deficiência e sua inserção na sala de aula comum. É importante remover as barreiras – atitudinais, arquitetônicas, metodológicas, de comunicação –, pois universalizar e democratizar o acesso à educação implicam a participação de todos/ para todos os envolvidos. Se pensarmos a educação inclusiva pelo princípio da igualdade e não da equidade, acabamos por caminhar para uma exclusão dentro da inclusão. Por isso, o texto da Lei do Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) traz, em seu texto, a referência a um sistema educacional inclusivo que compreende todas as ações a serem promovidas para que as pessoas com deficiência possam exercer seu direito à educação, por exemplo:

Fornecimento de transporte adaptado; Escola sem barreiras arquitetônicas, adequada às condições de acessibilidade; Qualificação dos funcionários da escola, com capacitação para prestar atendimento adequado às crianças e adolescentes com deficiência; Capacitação do corpo docente para facilitar a comunicação, aprendendo o básico da língua de sinais, bem como o braile e o soroban; Realização de atividades de sensibilização e conscientização, promovidas dentro e fora da escola a fim de eliminar preconceitos, estigmas e estereótipos, e estimular a convivência com alunos que tenham as mais diversas características (LEITE et al, 2016, s.p) (grifo nosso).

O sistema educacional inclusivo não abarca apenas o professor, mas também a escola, os funcionários, os alunos, o material didático, os apoios e os recursos necessários. O projeto político pedagógico da escola e também a administração pública devem suprir recursos necessários às especificidades que o aluno com deficiência apresenta. Ou seja, a educação inclusiva implicará mudanças de “conteúdo, abordagens, estrutura e estratégias” (LEITE *et al.*, 2016, sp).

(...) Mas, a inclusão e a acessibilidade é esse conjunto de coisas. Quando os recursos previstos e também os produtos estão acessíveis, e a disponibilidade, que a gente chama de acessibilidade atitudinal, e o processo de inclusão através do próprio reconhecimento como a pessoa humana, ele é aberto pra outra pessoa humana (...) (S3).

Como já mencionado, o conceito de acessibilidade é amplo e não está restrito apenas às questões físicas e arquitetônicas, uma vez que a definição expressa um conjunto de dimensões diversas — atitudinais, de comunicação, metodológicas, instrumentais — complementares e indispensáveis para que haja um processo de efetiva inclusão. A acessibilidade atitudinal “refere-se à percepção do outro sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações. Todos os demais tipos de acessibilidade estão relacionados a essa, pois é a atitude da pessoa que impulsiona a remoção de barreira” (BRASIL, 2013, p. 38).

Nesse contexto, uma maneira das IES avançarem em relação à acessibilidade atitudinal é criar e cultivar uma cultura inclusiva, destinando recursos ao desenvolvimento de ações e projetos relacionados à acessibilidade em toda a sua amplitude como, por exemplo, para a política de formação e capacitação de todos os funcionários — do corpo técnico-administrativo aos professores.

Como destacado por Leite *et al.* (2016), a escala humana ideal como medida de referência para os projetos arquitetônicos é adotada como norma até hoje e, como resultado, observamos ambientes construídos e projetados sem considerar a diversidade humana e, principalmente, o desenho universal. O que nos mostra que a reformulação curricular nos cursos de graduação não se restringe à formação de professores e aos cursos da saúde, pois todas às áreas de conhecimento, de forma direta ou indireta, necessitam de estudos sobre direitos humanos, mais especificamente, sobre à inclusão de pessoas com deficiência, como é o caso em nosso trabalho.

Assim, novamente reafirmamos a importância de constar, nos documentos institucionais, os temas relativos aos direitos humanos — como preconiza o parecer CNE/CP 8/2012 que cria as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, a transversalidade curricular como obrigatória para cursos destinados aos profissionais da educação e na formação inicial de todos os profissionais das diferentes áreas de conhecimento. Essa fundamentação impulsiona mudanças em destaque nos discursos de S 4 e S 5:

eu tive muitas disciplinas sobre os direitos humanos (...) tem cursos que nem têm a disciplina de necessidades especiais (...) essas discussões tinham que tá mais transversais, sabe (...) Devia ser transversal e tá presente no curso inteiro, porque é o que eu dizia sempre pros meus colegas e o que eu acredito (S 4).

Uma readaptação curricular de professores, porque se a gente não tem um professor, um profissional que olha pro aluno de maneira equitativa e não igualitária a gente não avança (...) precisa de uma grade curricular atualizada (...) agora quanto a questão mais arquitetônica, é outra questão de adaptação curricular né, de cursos de arquitetura, de engenharia, de edificações (S 5)

A (re) transformação da educação não é, desse modo, uma mera reivindicação da inclusão escolar de pessoas que divergem em grau arbitrário do que se considera normal, como observado nas interlocuções apresentadas (S1 a S8). É uma necessidade de superação de um modelo arcaico que se caracterizou pela classificação de alunos por atributos — normal/anormal, educável/não educável — que demarcaram os espaços da escola decidindo quem podia ficar e quem devia ser excluído. S1 elucida, em sua fala, que o movimento da inclusão deve atender à individualidade de todos:

(...) E, não só pessoas com deficiência, porque não são só pessoas com deficiência que sofrem de exclusão. É um ambiente também livre de...por mais utópico que seja, livre de preconceito. É difícil, o preconceito, não digo só com pessoas PCD, mas enfim com pessoas negras, com pessoas gordas, LGBT, enfim...um ambiente de respeito, que todas as pessoas possam usar independentemente de suas características.

Glat e Pletsch (2004) ressaltam que a inclusão escolar, dentro da política didático-curricular, é aquela que se adapta às atividades diárias da classe regular para possibilitar ao aluno com deficiência participar delas, aprendendo as mesmas coisas que os outros. A universidade – como formadora de recursos humanos – deve assumir o desafio de formar professores que não sejam meros instrumentos de transmissão de conhecimentos, mas que sejam capazes de atitudes novas frente a diversidade humana.

Corroborado pelo autor acima, S5 e S6 em seus discursos, ratificam essa necessidade de capacitação do corpo docente na/para o processo inclusivo:

(...) a graduação dos professores das universidades, eles precisam ser readaptados, precisar ter uma atualização curricular, a gente precisa disso primeiramente (...) Então pra gente começar a pensar em tentar modificar um espaço educativo, a gente precisa mudar o cenário educacional (...) (S5).

(...) a gente precisa que esses profissionais de dentro da escola se atualizem porque assim, quando a gente fala de inclusão, a gente tá falando sobre responsabilidade, e essa responsabilidade é de todo mundo (...) (S6).

Destaque-se, nesse contexto, a singularidade dos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão nas IES amparados com profissionais qualificados diante o AEE, desenvolvendo propostas para que os alunos com deficiência tenham equidade no processo de aprendizagem. O profissional do AEE é capacitado a auxiliar o gestor, coordenador e professor na identificação, elaboração e organização dos serviços, recursos pedagógicos, acessibilidade e estratégias no sentido de eliminar as barreiras e garantir a efetiva inclusão na educação superior (BRASIL, 2008; BRASIL, 2011).

Os discursos evidenciam que o processo educacional extrapola as barreiras do garantir o acesso por meio da matrícula para o aluno com deficiência e inseri-lo na sala de aula comum. É importante remover as barreiras — atitudinais, arquitetônicas, metodológicas, de comunicação —, pois universalizar e democratizar o acesso à educação implica na participação de todos os envolvidos. Silva (2012) aponta que tornar acessível não é apenas criar condições de acesso, mas sim garantir que um conjunto de situações vividas nas IES relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão sejam possíveis para todos.

Ocupar a escola comum promove a visibilidade e o empoderamento das pessoas com deficiência que, por tanto tempo, estiveram à margem de processos decisórios e de construção de direitos. Ao favorecer a organização e participação na sociedade civil dessa população, possibilita-se que ela aspire a níveis maiores de aprendizagem e acredite que o ensino superior é uma realidade possível.

A visibilidade, o pertencimento e o engajamento institucional ampliam as estratégias nas mudanças educacionais diante o determinante social de seus autores, visando à diversidade, ao respeito e à valorização do outro em uma formação não mais para os diferentes, mas a formação com os diferentes.

Considerações finais

Nesse movimento de identidade e representatividade do SER deficiente, em busca de legitimação e de reconhecimento do seu processo inclusivo educacional, é possível conceber análises e impregnações diante das condições históricas, sociais, culturais desses indivíduos. Assim, reafirma-se a necessidade de uma cidadania sensibilizada e cooperativa com atitudes e com consciência para garantir soluções inclusivas, acessíveis e sustentáveis.

Observamos que, perante a atualidade — apesar de os deficientes terem todo um suporte legal que o legitima a sua entrada e permanência no ensino regular — a realidade da educação brasileira não permite, ainda, sua efetividade, reproduzindo, em momentos, a exclusão e ampliando as diferenças.

Reafirmamos, então, que — ecoado através dos sons, por ora materializado nesta pesquisa —, apesar das inúmeras barreiras vivenciadas pelo acadêmico deficiente, deve-se insistir em sua permanência nas instituições de ensino superior, pois por melhor que seja uma “escola especial” ela jamais será inclusiva. A educação inclusiva é um processo em movimento, que acontece nas vivências e nas relações dos sujeitos, na interação da experiência pessoal e coletiva, na relação com o meio ambiente, nas práticas pedagógicas e sociais do cotidiano. Sendo assim, ela não é inerte ou limitada a leis, decretos e portarias.

[...] “temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2003, p. 56)

Referências

ALBUQUERQUE, E. M. de. *Avaliação da técnica de amostragem “Respondent-driven Sampling” na estimação de prevalências de Doenças Transmissíveis em populações organizadas em redes complexas*. Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca – ENSP; Rio de Janeiro: Ministério da Saúde – Fiocruz, 2009. Dissertação de Mestrado, 99p. Disponível em: <http://bvssp.icict.fiocruz.br/pdf/Albuquerqueemm.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2023.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: D.O.U. de 23.12.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 21 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Aviso circular nº 277/MEC/GM*, de 08 de maio de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2023.

BRASIL. *Lei nº 10.172*, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: D.O.U. de 10.01.2001a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 10 jan. 2023.

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. Brasília, DF: D.O.U. 9.10.2001b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. *Lei n.10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: DOU de 25.4.2002a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 22 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n.2.678*, de 24 de setembro de 2002b. Aprova o projeto da Grafia Braille para a língua portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.depae.prograd.ufu.br/legislacoes/portaria-mec-no-2678-de-24-de-setembro-de-2002>. Acesso em: 12 jan. 2023.

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. Brasília, DF: DOU Nº 219, 11/11/2003, SEÇÃO 1, P. 12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. *Decreto nº 5.296/2004*, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: DOU de 3.12.2004a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 10 jan. 2023.

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. Brasília, DF: DOU de 23.12.2005a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. *Lei nº 11.096*, de 13 de janeiro de 2005 (lei que institui o Programa Universidade para Todos – Prouni). Brasília, DF, 2005. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/429/lei-n-11.096>. Acesso em: 22 out. 2022.

BRASIL. *Decreto nº 5.773*, de 9 de maio de 2006a. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF: D.O.U. de 10.5.2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Sala de Recursos Multifuncionais: Espaço para Atendimento Educacional Especializado*. Brasília, 2006b. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Secretaria Especial de Direitos Humanos, Brasília, 2007a. Disponível em: <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/acesibilidade-digital/convencao-direitos-pessoas-deficiencia-comentada.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2022.

BRASIL. MEC/SECADI. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 22 de Set. 2022.

BRASIL. *Decreto nº 6.571*, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF: DOU de 18.9.2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 22 dez. 2022.

BRASIL. *Decreto nº 7.611*, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: DOU de 18.11.2011 e republicado em 18.11.2011a - Edição extra. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 23 dez. 2022.

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. Brasília, DF: DOU 18.11.2011b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos. *Parecer CNE/CP: 8/2012*. Brasília, DF: DOU de 30/05/2022, seção 1, pág. 33. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN82012.pdf?query=resolu. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Superior. *Documento orientador: Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior*. Brasília, DF: [s.n.], 2013a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/sesu/pdf/documento_orientador_programa_incluir.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. *Lei n. 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: DOU 26/6/2014, Página 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 5 out. 2022.

BRASIL. *Lei n.º 13.146*, de 06 de julho de 2015b. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]. Recuperado: 17 ago. 2018. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 12 jan. 2023.

BRASIL. MEC. INEP. *Documento Orientador das Comissões de Avaliação In Loco para instituições de educação superior com enfoque em acessibilidade*, Brasília, 2016. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/documentos_orientadores/2016/documento_orientador_em_acessibilidade_avaliacao_institucional.pdf. Acesso em: 3 dez. 2022.

BRASIL. *Lei n.º 13.409*, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para PcD nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: DOU Seção 1 - 29/12/2016, Página 3. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149-publicacaooriginal-151756-pl.html>. Acesso em: 01 nov. 2022.

BRASIL. *Portaria n.º 1.117*, de 1º de novembro de 2018. Altera a Portaria Normativa MEC n.º 18, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa MEC n.º 21, de 5 de novembro de 2012. Brasília, DF: DOU 05/11/2018 | Edição: 212 | Seção: 1 | Página: 26. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/48448738/do1-2018-11-05-portaria-n-1-117-de-1-de-novembro-de-2018-48448535. Acesso em: 22 out. 2022.

BUIATTI, V. P.; NUNES, L. dos G. A. Cotas para pessoas com deficiência na Universidade Federal de Uberlândia (UFU): política de inclusão no ensino superior. *Revista Educação e Políticas em Debate*, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 325–345, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/64911>. Acesso em: 15 jan. 2023. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v11n1a2022-64911>.

GLAT, R.; BLANCO L. de M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. IN.: GLAT, R. (org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. *Revista Benjamin Constant*. Ed. 29, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br?catid=4&itemid=409>. Acesso em: 22 out. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional de Saúde*: 2019: informações sobre domicílios, acesso e utilização dos serviços de saúde. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.pns.icict.fiocruz.br/wp-content/uploads/2021/02/liv101764.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2015*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 1 out. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2019*. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 18 dez. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2020*. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 22 dez. 2022.

LEITE, F. P. A. et. al. *Comentários ao Estatuto da Pessoa com Deficiência*. São Paulo: Saraiva, 2016.

LEONARDO, N. S. T. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas públicas. *Revista semestral da associação brasileira de psicologia escolar*. Jul/dez., v. 12, n.2, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/4f3jjzZhSMZcf3p5D3vr9Zk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1 nov. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200014>.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: MANTOAN, M. T. E. (org.). *O desafio das diferenças na escola*. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MARTINS, L. M. da S. M. Inclusão do estudante com deficiência no Ensino Superior e a formação continuada do docente universitário. 2019. 276f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/28098>. Acesso em: 3 out. 2022.

MENDES, F. A. G. A inclusão e a reserva de vagas para a pessoa com deficiência no ensino superior. *Revista Educação e Políticas em Debate*, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 312-324, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/64910>. Acesso em: 1 jan. 2023. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v11n1a2022-64910>.

MORGADO, L. A. S. *Trajetórias acadêmicas de PcD no ensino superior brasileiro*. Dissertação (mestrado) programa de pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) – SP, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9912>. Acesso em: 10 jan. 2023.

ORLANDI, E. P. *A leitura e seus leitores*. Campinas, Pontes, 1998.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 12ª Edição, Pontes Editores, Campinas, SP, 2015.

ORRÚ, C. M. dos S. F. O discurso da inclusão: o direito à diferença. In: UYENCO, E. Y; CAVALLARI, J. S; MASCIA, M. A. A. *Mal-estar na inclusão: como (não) se faz*. 1 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SASSAKI, R. K. Educação inclusiva: princípios, parâmetros, premissas e procedimentos. In.: FERREIRA E. L. (org.). *Esportes e atividades físicas inclusivas*. Niterói: Intertexto, 2014.

SILVA, L. C. A educação superior e o discurso da inclusão: conceitos, utopias, lutas sociais e realidade. In.: Silva, L. C; DECHICHI, C; SOUZA, V. A. de. *Inclusão educacional, do discurso à realidade: construções e potencialidade nos diferentes contextos educacionais*. Uberlândia: EDUFU, 2012.

VINUTO, J. *A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto*. Revista Temáticas, Campinas, v. 22, n.44, p. 203-220, ago./dez. 2014. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/tematicas/article/view/2144>. Acesso em: 14 ago. 2022. DOI: <https://doi.org/10.20396/tematicas.v22i44.10977>.