

## Reconfiguração do fazer coletivo e as funções da acessibilidade na Educação Superior

*Reconfiguration of collective action and the functions of accessibility in Higher Education*

*Redeconfiguración de la acción colectiva y las funciones de accesibilidad en la Enseñanza Superior*

Leonardo Santos Amâncio Cabral<sup>1</sup>  
Universidade Federal de São Carlos

Enicéia Gonçalves Mendes<sup>2</sup>  
Ministério da Educação e Cultura

Serge Ebersold<sup>3</sup>  
Conservatoire National des Arts et Métiers

**Resumo:** No Brasil, a lógica de acessibilidade na Educação Superior tem sido espelhada nas medidas centralizadoras tradicionalmente realizadas na Educação Básica. Sobre esse cenário, o objetivo do presente estudo é refletir se esse tem sido condizente com o que a literatura atual sobre acessibilidade na Educação Superior tem recomendado. Trata-se de um ensaio teórico que, em uma perspectiva internacional, compila informações tratadas em três seções. A primeira apresenta uma breve contextualização sobre a democratização do acesso na Educação Superior brasileira e às concepções de deficiências presentes nesse nível de ensino. A segunda, discorre princípios éticos-políticos, morais pedagógicos e econômicos da acessibilidade e da alteridade. Por fim, problematiza-se as questões emergentes relacionadas às competências, às habilidades e a legitimação da formação de pessoas com deficiências na Educação Superior.

**Palavras-chaves:** Educação Superior. Pessoa com Deficiência. Acessibilidade. Políticas Institucionais.

**Abstract:** In Brazil, the logic of accessibility in Higher Education has been mirrored in centralizing measures traditionally carried out in Elementary School. Regarding this scenario, the objective of this study is to reflect on whether this has been consistent regarding the recommendation of the current literature on accessibility in Higher Education. It is a theoretical essay that, from an international perspective, compiles information treated in three sections. The first one presents a brief contextualization on the democratization of access to Brazilian Higher Education and the conceptions of disabilities present at this level of education. Thus, the second one, presents ethical, political pedagogical and academic principles and morals of accessibility and alterity. Finally, emerging issues related to competences, skills and the legitimacy of training people with disabilities in Higher Education are problematized.

**Keywords:** Higher education. People with disability. Accessibility. Institutional policies.

**Resumen:** En Brasil, la lógica de la accesibilidad en la Educación Superior se ha reflejado en la centralización de medidas tradicionalmente realizadas en la Educación Básica. Ante este escenario, el objetivo de este estudio es reflexionar sobre si esto ha sido consistente con lo recomendado por la literatura actual sobre accesibilidad en la Educación Superior. Se trata de un ensayo teórico que, desde una perspectiva internacional, recopila información tratada en tres

<sup>1</sup> Doutorado em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos (Professor Adjunto III), São Carlos, São Paulo, Brasil. E-mail: [leonardocabral@ufscar.br](mailto:leonardocabral@ufscar.br); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5306031040506357>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3520-3687>.

<sup>2</sup> Doutorado em Psicologia. Ministério da Educação (Coordenadora-geral de Estruturação do Sistema Educacional Inclusivo), Brasília, Distrito Federal, Brasil. E-mail: [egmendes@ufscar.br](mailto:egmendes@ufscar.br); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3897627554738983>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3673-0681>.

<sup>3</sup> Cátedra de Acessibilidade. Conservatoire National des Arts et Métiers (Professor), Paris, França. E-mail: [serge.ebersold@lecnam.net](mailto:serge.ebersold@lecnam.net); ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2258-5535>.

apartados. El primero presenta una breve contextualización sobre la democratización del acceso a la Educación Superior brasileña y las concepciones de discapacidad presentes en este nivel de enseñanza. El segundo discute los principios ético-políticos, morales, pedagógicos y económicos de la accesibilidad y la otredad. Finalmente, se problematizan cuestiones emergentes relacionadas con las competencias, habilidades y la legitimidad de la formación de personas con discapacidad en la Educación Superior.

**Palabras clave:** Educación universitaria. Persona con discapacidad. Accesibilidad. Políticas Institucionales.

---

**Recebido em:** 15 de março de 2023

**Aceito em:** 01 de maio de 2023

---

## Introdução

O presente ensaio teórico tem como propósito fomentar debates junto às comunidades científicas e acadêmicas nos processos individuais e coletivos de revisitação e reconfiguração das políticas e práticas de acessibilidade nas Instituições da Educação Superior – IES.

Especificamente no que diz respeito às pessoas com deficiência, as recentes políticas educacionais têm fundamentado o imperativo global de implantação de ações afirmativas para a promoção da acessibilidade no ingresso, na permanência, na formação e na titulação dessa população no âmbito da Educação Superior (UNESCO, 2015; 2017).

Destaca-se, nesse contexto social, histórico e cultural, que “a universidade se tornou também uma instituição social inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber” (CHAUÍ, 2001, p. 185). Corroborando a importância desse cenário, os dados recentes do Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas indicam que:

a taxa global de alfabetização para adultos com deficiência é de apenas 3%, sendo apenas 1% para mulheres com deficiência. As 1 bilhão de pessoas com deficiência constituem a maior minoria do mundo, representando cerca de 15% da população global. Portanto, é imperativo que eles sejam totalmente incluídos na sociedade, começando por ter acesso igualitário à educação de qualidade (ONU, 2020, tradução livre).

Frente a isso, o presente artigo se apoia em uma análise de documentos, relatórios científicos e artigos nacionais e internacionais sobre acessibilidade na Educação Superior, para além das vivências empíricas de atuação nos campos educacionais, acadêmicos e políticos. Cumpre ressaltar que, ainda que os dados sejam voltados ao contexto brasileiro, as reflexões abrangeram discussões internacionais, uma vez que foi considerada a pluralidade da autoria do texto em tela.

Parte-se, então, de uma breve contextualização sobre a democratização do acesso de pessoas com deficiência na Educação Superior brasileira, somada às atuais concepções de deficiências, codificações sociais e culturais nos contextos universitários e às práticas contemporâneas na Educação Superior. Em um segundo momento, são apresentados alguns dos princípios éticos-políticos e morais da acessibilidade e da alteridade, dialogando-se com o cenário econômico e as possibilidades didático-pedagógicas na abordagem da acessibilidade nesse nível de ensino. Por fim, problematiza-se as questões emergentes relacionadas às competências, às habilidades e a legitimação da formação de pessoas com deficiências na Educação Superior.

### **Pessoas com deficiência na Educação Superior brasileira**

Na última década, as IES brasileiras têm lançado mão de políticas de ações afirmativas com a finalidade de potencializar o ingresso de corpos historicamente considerados desviantes, estigmatizados, minorizados e excluídos (CABRAL, 2018). Esse processo tem ocorrido por meio de políticas baseadas em critérios econômicos, étnicos, raciais, de aspectos biopsicossociais da condição de deficiência, de diversidade sexual e de gênero (BRASIL, 2015; 2016).

Especificamente em relação ao índice de pessoas com deficiências vinculadas às instituições desse nível de ensino, observa-se um significativo aumento gradual nos últimos anos. Atualmente, segundo dados do Inep (2022), 55 mil pessoas com deficiências, constituem esses espaços, sendo essas servidoras (técnicos administrativos, técnicos em assuntos educacionais e docentes) ou estudantes.

Contudo, tais estratégias de reparação histórica têm abalado o insistente propósito neoliberal de desenho hegemônico da Educação Superior, desvelando inúmeras interrogações em relação às atuais configurações e culturas universitárias em relação a aspectos como: princípios éticos e morais de direitos humanos, acessibilidade, alteridade e cidadania; concepções relacionadas à condição de deficiência; e possibilidades para a reconfiguração cooperativa dos espaços acadêmicos, do currículo e de suas normativas.

Esses importantes questionamentos têm incitado as comunidades acadêmicas a evocarem rupturas simbólicas de aspectos institucionais historicamente cristalizados e, gradualmente, a materializarem transformações possíveis nas diferentes dimensões de cada contexto. Nesse movimento, um primeiro ponto a ser destacado constitui-se das concepções de deficiência que têm perpassado as comunidades acadêmicas.

## Concepções, codificações sociais e culturais nos contextos universitários: quem são os estudantes com deficiência?

A literatura científica atual tem desvelado o predomínio de três tipos de concepções relacionadas à deficiência: a) Concepção Metafísica (HOUAISS; VILLAR, 2009; PESSOTTI, 1984); b) Concepção Biológica (CANGUILHEM, 2009); c) Concepção Social (DINIZ, 2007; LEITE; LACERDA, 2018).

No contexto da Educação Superior, especificamente, Leite, Cabral e Lacerda (2023) observam que:

é inevitável (ou deveria ser) que as comunidades acadêmicas questionem suas concepções de deficiência, sobretudo quando são incitadas a reconhecerem as multiplicidades e as diferenças das pessoas com deficiências para legitimação de seus direitos. Isso porque, quando as variáveis complexas, que constituem uma concepção, não são bem discutidas e relacionadas aos seus micros e macros contextos, podem tornar-se elementos discriminatórios, arbitrários e excludentes, deixando determinados segmentos sociais em condições mais marginalizadas do que outros (p. 4)

No âmbito das políticas de ações afirmativas para o ingresso nesse nível de ensino, são indivíduos com direitos de pessoas com deficiência, garantidos na legislação brasileira vigente: pessoa com deficiência física; pessoa com deficiência visual (cega, com baixa visão ou com visão monocular); pessoa com deficiência auditiva ou pessoa surda; pessoa surdocega ou pessoa com surdocegueira; pessoa com deficiência intelectual; pessoa com deficiência múltipla; e pessoa com transtorno do espectro do autismo.

Todavia, em uma perspectiva biopsicossocial, importa que se coloque em xeque as noções e práticas ordinárias e cotidianas que, ao longo das últimas décadas, insistem em compreender as deficiências como sendo unicamente decorrentes de limitações biológicas (OMOTE, 1979; MENDES, 1995; OMOTE, CABRAL, 2021).

É necessário que esse tema conquiste mais espaço na arena de discussões políticas institucionais, sobretudo quando se constata que, dentre as IES brasileiras, há um dissenso a respeito da definição da população a ser atendida pelas equipes de seus núcleos de acessibilidade (Cabral e Melo, 2017). O espectro populacional abrange desde a restrição desse atendimento a somente estudantes “laudados” com deficiência, até a sua ampliação a alunos com necessidades educacionais das mais diversas (discalculia, dislexia, etc.). Das 54 IES investigadas pelos autores, todas da esfera pública federal:

pôde-se inferir que 39% das instituições atendem somente pessoas como deficiência; 37% pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou com altas habilidades/superdotação; 20% pessoas

com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento; 4% pessoas com deficiência e/ou pessoas com altas habilidades/superdotação (p. 65).

Além disso, a tendência atual das políticas de ações afirmativas é considerar a interseccionalidade de marcadores sociais como raças, gêneros, sexualidades, etnias, nacionalidades, condições de moradia (ribeirinhas, assentamentos, comunidades, etc.) e socioeconômicas. O que isso quer dizer? Uma pessoa com deficiência, marcador social que tende a um estigma socialmente reducionista e capacitista, pode trazer consigo outras diversas condições minoritárias concomitantes: ser indígena ou preta ou parda; ter baixa renda; compor a comunidade LGBTQ+; etc.

Sendo assim, descentrar as identidades nessas subjetividades tem fundamental importância quando considerada as perspectivas sociais, históricas, culturais, econômicas e biopsicológicas dos sujeitos no âmbito das políticas de ações afirmativas.

A Educação Superior brasileira contemporânea, portanto, configura-se como um contexto onde relações sociais se manifestam por meio das singulares subjetividades e diferenças de estudantes, técnicos administrativos, docentes e gestores.

Nesse cenário, as IES têm como compromisso ético-político o cuidado para impedir situações de violação dos direitos humanos baseada na discriminação de um sujeito em razão da deficiência, por ação ou omissão, estigmatizando-o, segregando-o, excluindo-o, prejudicando-o, impedindo-o ou anulando-o do reconhecimento ou do exercício dos seus direitos e das suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2015).

### **Práticas Contemporâneas na Educação Superior: ações nucleadas e monocêntricas**

Desde 2007, o Programa Incluir foi um importante marco nas políticas de ações afirmativas para pessoas com deficiências na Educação Superior brasileira. Esse programa fomentou a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade no âmbito das IES federais (BRUNO, 2011). Contudo, seu propósito nasce com uma lógica centralizadora na qual, até os dias atuais, replica-se o funcionamento segmentado, setorizado, fragmentado (e institucionalmente segregado?) das Salas de Recursos Multifuncionais providos historicamente no âmbito da Educação Básica (MALHEIRO; MENDES, 2017).

Nessa abordagem, tais espaços têm sido um dos principais espaços para se fomentar a permanência dos estudantes com deficiência, por meio da provisão de práticas, recursos didáticos, tecnológicos e materiais pedagógicos “adequados”. Consequentemente, esse funcionamento tem despotencializado a legitimação dos direitos das pessoas com deficiências na Educação Superior:

diante de uma realidade pouco articulada com contextos culturais, históricos, socioeconômicos e organizacionais, configurando-se, ainda, à luz de uma concepção de acompanhamento que oscila entre assistência e prestação de serviços em detrimento de uma concepção universal dos direitos de acesso, participação plena, formação profissional e realização de projetos de vida individuais e no âmbito de todas as esferas da sociedade (CABRAL; MELO, 2017, p. 67).

Assim, as IES tendem a delegar as demandas relacionadas às pessoas com deficiências a supostos especialistas, invisibilizando-as, desresponsabilizando setores e unidades dedicados a todas as pessoas, além de desencorajar as possibilidades de elaboração de diretrizes concretas e democráticas a partir do que ocorre na realidade.

Sobre isso, Ciantelli e Leite (2016, p.426) alertam para que os atuais núcleos de acessibilidade saiam “do entorno do espaço universitário” e possam “se configurar como parte real da esfera administrativa, com atuação nos espaços decisórios” de suas respectivas instituições. Soma-se, nesse cenário, a urgente necessidade de revisão da estrutura organizacional, das condições de acessibilidade, das unidades orçamentárias, das equipes de profissionais, além da promoção de iniciativas que permeiem a cultura institucional para se superar a invisibilidade social dessa população.

### **Princípios éticos-políticos e morais da acessibilidade e da alteridade**

Em uma abordagem biopsicossocial de cidadania, cumpre considerar o exercício da ética da alteridade à luz dos pressupostos dos *Disability Studies*, na qual os sujeitos da Educação Superior reconhecem, em uma dialética intersubjetiva, a alteridade do outro distinto de si, seja ele uma pessoa com ou sem deficiência (PICCOLO, 2015; KÖCHE, 2017)

Importa, portanto, dar vazão às possibilidades de se desconstruir práticas cristalizadas de indiferenças institucionais, por meio da humanização, do reconhecimento e da afirmação recíproca de si e do outro historicamente biologizado, objetificado, exotificado e “capacitado”.

O resgate dos princípios da alteridade, bem como dos compêndios da análise institucional enquanto conjunto de perspectivas, interesses e preceitos plurais, deve ser realizado no intuito contribuir com o debate contemporâneo dos direitos humanos. Esse movimento deve compreender os cursos de graduação e os programas de pós-graduação como espaços institucionais e reais de gestão democrática da diversidade para a formação de projetos e de experiências de vida integradas, nas quais cada um combina estratégias com o mundo vivido (BAREMBLIT, 2002).

Assim, somando-se à perspectiva biopsicossocial da alteridade e da análise institucional, cumpre considerarmos enquanto ética e moral da acessibilidade as distinções socioantropológicas defendidas por Ebersold (2021) no que tange as significâncias de acessibilidade, representadas especificamente em relação aos seguintes termos, por exemplo:

- Acesso (acessável): as informações sobre como pessoas interessadas podem ingressar em cursos de graduação e em programas de pós-graduação *stricto sensu* estão disponíveis? Se sim, onde?
- Acessibilidade (acessível): essas informações apresentam formatos que possibilitam o acesso à informação por meio de dispositivos leitores de tela, recursos de comunicação alternativa e aumentativa e por pessoas usuárias de línguas de sinais?
- Acessibilização (acessibilizável): para além de as informações sobre como ingressar em cursos de graduação e/ou em programas de pós-graduação *stricto sensu* serem acessíveis e estarem disponíveis em formatos acessíveis, estão dispostas com linguagem que permitirá sua compreensão, elaboração e apropriação para o engajamento dos sujeitos?

Os mesmos questionamentos podem ser pensados para as inúmeras situações de permanência, titulação e de transição para o mercado de trabalho, nas quais a promoção da equidade e da acessibilidade atitudinal é um imperativo: a) nos elementos constituintes do contexto acadêmico; b) no currículo; c) na didática; d) nas relações interpessoais; e) na cultura institucional; f) na elaboração e execução de normativas e diretrizes; g) na gestão de diálogos comunitários; h) nos encaminhamentos administrativos; dentre outros fatores.

Nesse sentido, especificamente no que tange ao direito de acesso, acessibilidade e acessibilização em cursos de graduação e em programas de pós-graduação, um dos compromissos éticos e morais das comunidades acadêmicas e científicas deve ser o de elucidar elementos que podem estar sendo velados no processo de legitimação dos direitos das pessoas com deficiências e de formação de recursos humanos de alto nível.

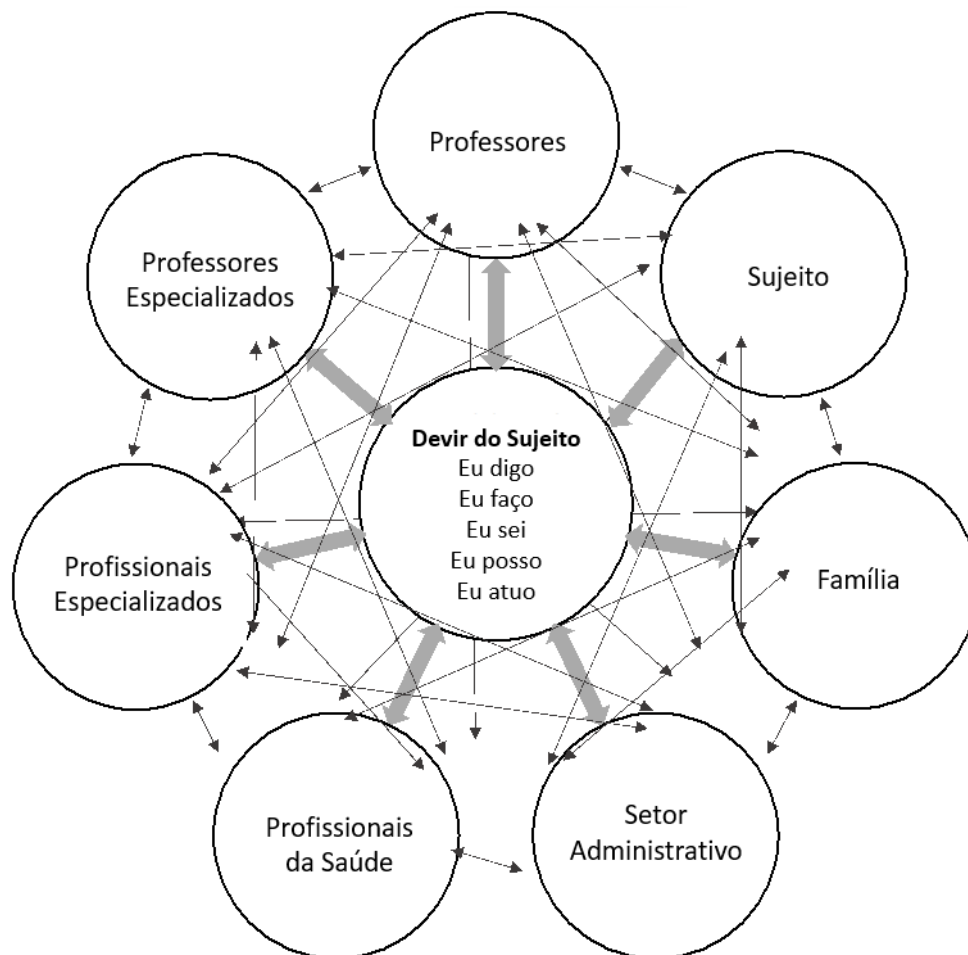
Dentre esses aspectos, está a importância do fomento às condições para a cooperação interdisciplinar, intersetorial e policêntrica enquanto aspecto fundante da acessibilização na cultura institucional. Fundamentando-se na “antropologia da participação”, as subjetividades individuais e coletivas desse engajamento podem ser reconduzidas, portanto, desde que sejam realizadas em uma abordagem cooperativa (GÉNARD, 2013).

Esse fundamento contribui para a denotação da compreensão de acessibilidade, ou seja, a materialização das práticas de gestão, de reconhecimento das diferenças, de



garantia dos direitos cidadãos, da promoção da autonomia e das possibilidades de transformações acadêmicas e científicas em uma perspectiva policêntrica interdependente (EBERSOLD, 2020; 2021).

Figura 1– Abordagem da Interdependência Policêntrica de Recursos



Fonte: Ebersold (2020)

Em outros termos: se por um lado, a perspectiva inclusiva tem sido amplamente difundida em uma ordem predominantemente conotativa, por outro, o fundamento da acessibilidade denota a materialização das condições políticas, históricas, econômicas, culturais, relacionais e pedagógicas fundamentais para a autonomia participativa individual e coletiva no seio de uma sociedade em construção.

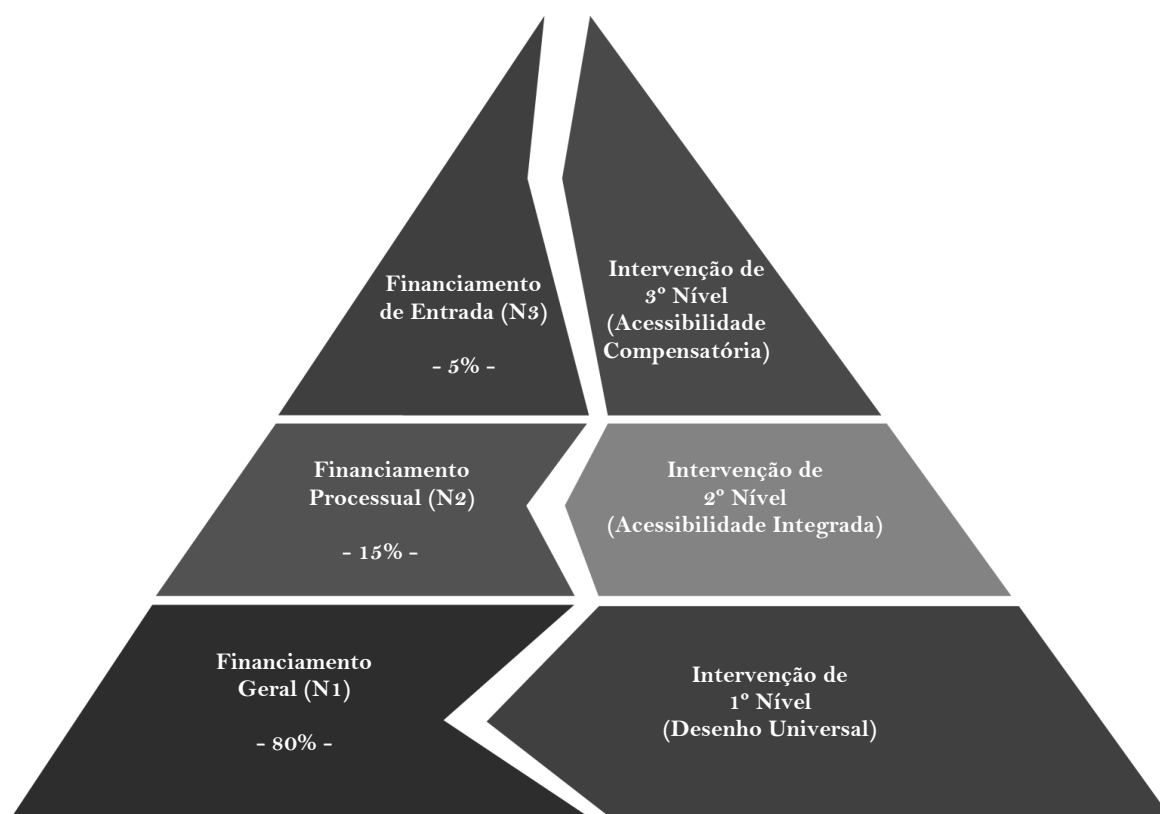
Nesse sentido, cumpre destacar a relação entre as concepções de deficiências, as compreensões sobre a gramática da acessibilidade, a Abordagem da Interdependência Policêntrica de Recursos e, também, o financiamento para a acessibilidade na Educação Superior.



## Financiamento da Educação Superior para a promoção da acessibilidade

Estabelecendo-se um paralelo com a Educação Básica, ao analisar alguns indicadores internacionais, é possível sugerir que o perfil dos estudantes com deficiência seja resultante de mecanismos de financiamento existentes no âmbito da educação inclusiva. De acordo com Ebersold (2018), esses podem ser enquadrados em um dos três níveis de intensidade de intervenção ou apoio voltados a prevenir situações de fracassos nos contextos universitários (Figura 02) :

Figura 2 - Mecanismos de alocação de recursos para o apoio de estudantes com deficiências



Legenda: **N1:** Recursos alocados às universidades para proporcionar educação comum a todos os alunos. **Intervenção 1º Nível (Desenho Universal):** oportunidades flexíveis de ensino e aprendizagem nas classes comuns. **N2:** Recursos alocados para universidades com grupos de estudantes com risco de fracasso, que podem precisar de suporte adicional. **Intervenção 2º Nível (Acessibilidade Compensatória):** adequação do ensino e apoio intensificado oferecido com base na identificação de necessidades, de acordo com o nível acadêmico. **N3:** Recursos alocados para estudantes que precisam de suporte adicional intensivo. **Intervenção 3º Nível:** ensino e aprendizagem especializados e individualizados, mais frequentemente vinculados a um plano individual de longo prazo e/ou a um suporte externo.

Fonte: Adaptado de *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* (2016) e Ebersold (2018; 2020).

- 1º Nível (N1) - Financiamento Geral (80% dos casos): o primeiro nível de recursos engloba as despesas dedicadas à educação de todos os estudantes, àqueles que não precisam de apoio ou àquelas universidades que se consideram capazes de atuar de maneira inclusiva, sem qualquer apoio extra às atividades acadêmicas.
- 2º Nível (N2) – Financiamento Processual (15% dos casos): o segundo nível de recursos inclui financiamento extra, o qual permite que as IES ofereçam apoio intensificado a estudantes que apresentam dificuldades em lidar com as demandas escolares e que correm risco de fracasso. Nesse modelo de financiamento, também chamado de abordagem adjunta à oferta ou *supply-side approach*, prevê-se a oferta de serviços de suporte intensificado na própria universidade àqueles estudantes que enfrentam dificuldades em corresponder às demandas educacionais, sem a exigência de rotulação oficial do alunato por parte das equipes interdisciplinares institucionais. Nesse modelo, a identificação das necessidades e o apoio prestado aos estudantes são de responsabilidade das IES, vislumbrando-se as mesmas oportunidades de aprendizagem e alcance de resultados que seus colegas.
- 3º Nível (N3) – Financiamento de Entrada (5% dos casos): o terceiro nível de recursos é direcionado aos alunos que necessitam de um suporte mais intensivo, por enfrentarem os desafios de longo prazo no atendimento às suas demandas educacionais. Nesse cenário, as universidades podem enfrentar dificuldades em responder adequadamente às necessidades educacionais desses estudantes por meio do suporte intensificado de segundo nível nas salas de aula, tendo a opção de exigir meios adicionais e/ou suportes externos. Importa destacar que, nesse nível, com base em uma identificação/rotulação formal obrigatória realizada por uma equipe interdisciplinar que inclui membros de dentro e de fora da universidade, os recursos podem ser alocados a esses estudantes e associados a um financiamento baseado na própria demanda, configurando assim um modelo de financiamento de entrada, também chamado de abordagem adjunta à demanda ou *demand-side approach*. Por sua vez, os recursos necessários são descritos em um plano individualizado, que consentirá avaliações educacionais processuais, revisões formais e regulares e, concomitantemente, a descrição de apoios aos quais o estudante é elegível a usufruir oficialmente.

Se considerarmos a acessibilidade digital, por exemplo, a figura sugere que, a depender das necessidades e potencialidades dos sujeitos, há de se estabelecer diferentes níveis de acessibilidade que, segundo Ebersold (2020), distinguem-se entre si com base nos seguintes princípios:

- Desenho Universal (1º Nível) – para 80% dos casos o planejamento de qualquer recurso ou estratégia, visa prover funcionalidades que atendam à maioria das especificidades da maior parte dos sujeitos e que não demandam apoios integrativos ou compensatórios adicionais.

- Acessibilidade Integrativa (2º Nível) – para 15% dos casos, destina-se a prover usabilidade mais eficaz aos sujeitos com deficiências sensoriais (deficiência auditiva ou deficiência visual), deficiência física, deficiência intelectual moderada e/ou com TEA, por meio de softwares complementares ao sistema operacional já existente e/ou por meio de hardwares (acionadores, mouses oculares, dentre outros);
- Acessibilidade Compensatória (3º Nível) – para 5% dos casos, direciona-se aos sujeitos com deficiências com comprometimentos severos no âmbito da deficiência intelectual, da deficiência múltipla, da surdocegueira e do TEA e que podem necessitar de apoio de outras pessoas para que o sujeito consiga realizar alguma atividade.

Enquanto a acessibilidade compensatória precisa ser pensada, planejada, executada, gerenciada e avaliada para, no máximo, 5% da população com deficiência e a acessibilidade integrativa para, no máximo, cerca de 15%, é possível inferir que o desenho universal é voltado para cerca de 80% da população com deficiência, presumindo-se que deva ser acessível a todos os outros demais cidadãos, incluindo crianças e idosos.

### **Possibilidades didático-pedagógicas na abordagem da acessibilidade**

Na Educação Superior, infelizmente, pratica-se mais avaliações do que análises, replicando condutas decorrentes do abuso dos exames que enfrentamos em nossas vidas. Importa, portanto, romper com essa lógica e compreender o ato de analisar como oportunidade de investigação, para compreender, descrever e qualificar as condições prévias do contexto para fundamentar as intervenções necessárias.

O ato de planejar previamente e eleger os conteúdos temáticos precisa prever o seu ajuste em classe, pois é onde o encontro com as subjetividades e diferenças ocorre. Para isso, os atores envolvidos precisam de disposição para as interrelações pessoais e para o acolhimento da realidade, valendo-se também do corpo teórico e de instrumentos com o qual opera a coleta de dados, a análise e a avaliação.

### **Cooperação, acessibilidade curricular e ensino diferenciado na Educação Superior**

A característica mais importante da atividade profissional do professor é a mediação entre o aluno e a sociedade, considerando as condições de origem do estudante, as condições e os meios de ensino (conhecimentos, métodos, organização do ensino) e sua destinação social na sociedade.

Essa é nossa compreensão de trajetória formativa, ou seja, currículo (do latim, *Curri*). É possível compreendê-lo como a soma de exigências acadêmicas, tendo como base as experiências que apoiam a construção da ponte entre a teoria a ação, ou seja, é o configurador da prática.

É mister expor que as definições de currículo se transformam nos cenários das diversas sociedades, levando em conta aspectos políticos, econômicos e sociais. No contexto brasileiro, as diretrizes educacionais vigentes aproximam-se dessa concepção e, a ela somada, preveem a possibilidade de adoção de práticas de adequação, adaptação, flexibilização e aceleração curriculares (BRASIL, 2013).

Contudo, no processo de operacionalização do currículo, importam as seguintes indagações em relação aos critérios para a análise dessa aprendizagem: qual a concepção de educação que temos? O que desejamos com nossa prática educativa? Qual a concepção de educando que temos? Quem é, como será olhado, como será levada em consideração seu processo psicológico, sua bagagem sociocultural, seu modo de relacionar-se e suas possibilidades? Quais as necessidades a serem atendidas? Qual objetivo do ensino? É teórico? É teórico-prático, é só prático? Qual o desempenho desejado? Será conduzido com operações mentais ou somente com informações? Quais os conteúdos necessários e selecionados? Em que nível esses conteúdos serão tratados? Qual o nível de exigência de desempenho do conteúdo selecionado?

Nesse sentido, os processos de Diferenciação e Acessibilidade Curricular – DAC se mostram necessários nas dimensões de planejamento, de desenvolvimento e utilização de recursos, de adoção de estratégias, de gerenciamento dos tempos, espaços e relações e de análise (SACRISTÁN, 2017; CABRAL, 2021).

Na Educação Superior, a DAC precisa considerar as habilidades acadêmicas e não acadêmicas, além das habilidades pessoais (comunicação, política, persuasiva), de autoria crítica e autocrítica, de cooperação/colaboração no desafio do jogo coletivo, e na consecução de desafios interativos, comunicacionais e audiovisuais. Cumpre destacar, ainda, a habilidade de reconstrução das informações disponíveis, além das novas alfabetizações: midiática, civil, do discurso, pessoal, comunitária, visual, de escuta, avaliadora, pedagógica e de fluência tecnológica. Além desses aspectos, a cooperação na operacionalização do currículo em nível universitário deveria compor os pactos éticos do educador ao menos na prática do planejamento e da avaliação da aprendizagem.

Sobre essa temática, no sentido de contribuir com algumas possibilidades, consideramos indicar algumas possibilidades teórico-práticas:

- a) Diferenciação e Acessibilidade Curricular – DAC: compreendida como a materialização da interlocução dinâmica cooperativa, policêntrica e intervetorial entre três ou mais dimensões sociais, cada qual composta por gestores, docentes, equipes multiprofissionais, empregadores, estudantes com deficiências que tenham ou não altas habilidades, superdotação e/ou TEA, seus pares ou familiares. Os atores articulados para a DAC têm como escopo fundamental convencionar cooperativamente a concretização dos processos de planejamento, identificação e desenvolvimento de recursos, estratégias de ensino e avaliação, comprometendo-se a gerenciar, ao longo das trajetórias escolares, acadêmicas e de formação profissional, possíveis barreiras e/ou facilitadores que se apresentem nos tempos e espaços.
- b) Desenho Universal para a Aprendizagem- O DUA consiste em um referencial teórico que contribui para o planejamento de aulas baseadas em três princípios: engajamento, representação de ação e expressão. Para atender ao princípio de engajamento, os professores precisam recrutar o interesse dos alunos, sustentar o esforço e a perseverança e oportunizando autorregulação. Atender ao princípio da representação implica em cuidar dos processos perceptuais, das linguagens e símbolos e da compreensão. Ao pensar em como os alunos vão demonstrar como aprenderam os professores devem prover opções para a ação física, proporcionar possibilidades de diferentes formas de ação e expressão (CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY, 2018; FORNAUF; ERICKSON, 2020)
- c) Ensino Diferenciado: Trata-se de outro referencial teórico que contribui para melhorar a qualidade do ensino para responder à diversidade dos alunos. Trata-se de um processo que visa ajudar aos professores a ajustarem as lições de modo a responder aos interesses individuais, necessidades e potencialidades, dando aos alunos possibilidades de escolhas e flexibilidade em como aprender. A partir de processos de avaliação dos estilos de aprendizagem, interesses e níveis de prontidão de todos os estudantes, professores podem planejar melhor as aulas possibilitando diferenciação de conteúdo, do processo, do produto e do ambiente de aprendizagem (TOMLINSON; THIGHE, 2006; SMALE-JACOBSE et al., 2019).

Assim como no âmbito da Educação Básica, importam algumas provocações: o coensino na Educação Superior, por exemplo, onde dois professores atuam juntos, poderia ser desenhado como uma possibilidade, na perspectiva interdisciplinar? Dois docentes conseguiriam se desterritorializar e construir relações com outros saberes?

## A potência da Extensão Universitária e os Estágios Curriculares para a formação profissional

Compreendendo-se que o ensino não é apenas a transmissão de conhecimento e nem somente o desenvolvimento e exercício das capacidades e habilidades, importa combinar a assimilação ativa pelos alunos, baseado nos conhecimentos apreendidos e vivências.

Nesse sentido, ao longo dos anos o conceito de extensão, por exemplo, passou a ser entendido como comunicação, que permeia a problematização de como o conhecimento surge na prática. Assim, começa com uma visão de um ser humano incompleto, que não domina todo o conhecimento, mas não o ignora completamente. Na "extensão da cultura" - ela entra, invade o lugar do outro - e o conceito de "comunicação sobre a cultura" - tratando das relações, transformando os encontros com o outro, promovendo a consciência a partir desses lugares (FREIRE, 1977).

Soma-se a isso, uma característica intrínseca da Educação Superior brasileira: a indissociabilidade entre a Pesquisa, o Ensino e a Extensão, a qual foi e sempre será um grande desafio. Isso porque, ao pesquisar as nossas próprias incertezas, temos a oportunidade de compreender que, quando o professor investiga o que ensina, este processo possibilita a descoberta, o reconhecimento da importância do saber científico. Ademais, esse processo nos permite investigar a nossa prática pedagógica, gerando interrogações e novas descobertas, em parcerias interdisciplinares e intersetoriais, com envolvimento direto dos técnicos administrativos e gestores. Assim como nos indicam Ducatti-Silva e Zanon (2014, p. 11):

A pesquisa possibilita reflexão a partir dos resultados que indicam ações a serem incorporadas. Desta forma, a formação continuada deixa de ser "reciclagem", ou "capacitação", torna-se espaço de produção de conhecimento. O professor se reconhece como "aluno" para ser sujeito da sua prática pedagógica.

Assim, as atividades e os programas de extensão, bem como os estágios, são fundamentais para potencializar a investigação, a compreensão e a intervenção na realidade; desenvolvendo e ampliando a consciência sobre conteúdos socioculturais na formação do educando.

Estamos formando educandos como sujeitos, sujeito-cidadão, estruturando as relações com o eu, o eu e o outro, o eu e a ética. Nessa perspectiva, percebe-se que as atividades e programas de extensão, assim como as práticas de estágios ainda apresentam uma significativa desarticulação.

Soma-se a isso, a falta de convivencialidade nas instituições da Educação Superior, a fragmentação dos saberes e da atuação profissional tem impactado diretamente sobre as potências da aprendizagem ativa na perspectiva interdisciplinar (ILLICH, 1976, BAREMBLITT, 2002).

Ao considerarmos esses princípios éticos-políticos e morais da acessibilidade e da alteridade, que dimensões precisamos problematizar as competências, habilidades e as especialidades na Educação Superior. Isso porque é preciso suprimirmos a crença de que há uma forma específica de avaliar quando o ensino é feito por “competências”.

O planejamento e execução de uma ação configuram a base da avaliação. Desse modo, para avaliar por competência é preciso planejar e ensinar por competência. Questiona-se: ensinamos por competência a todos? Se sim, porque precisamos de certificação diferenciada?

### **Competências, habilidades e os riscos do “especialismo” na Educação Superior**

Considerando-se que a Educação Superior forma profissionais para todas as áreas de conhecimento, cumpre destacar algumas considerações a respeito de competências e habilidades, no intuito de compreender-se a trama em que esse nível de ensino se constitui.

De acordo com Chauí (2014), o desenvolvimento de uma competência, qualidade complexa, exige a reunião de um conjunto de habilidades simples. Nesse sentido, competências e habilidades, são modos de se fazer algo por meio de recursos (cognitivos, afetivos, motores, de comunicação, etc.) e procedimentais (metodológicos) que implicam em uma ação. Assim, a configuração da competência desejada orientará educadores e estudantes nas tarefas de ensinar e de aprender conteúdos configurados no currículo. Do ponto de vista dos educadores, ensinar o que e como; do ponto de vista dos estudantes, aprender o que e como.

Exposta essa primeira aproximação sobre competências e habilidades, do planejar ao analisar, que possibilidades temos quando lidamos com estudantes universitários com deficiências? Um ponto de partida pode ser a compreensão de que sem ações pedagógicas planejadas, não há avaliação do ensino, análise da aprendizagem e, tampouco, constatação de formação inicial e continuada.

A ideologia<sup>4</sup> da competência, contudo, é um tanto quanto perigosa nos dias atuais. Segundo Chauí (2014), a Educação Superior retoma uma organização segundo o modelo fordista, dirigida por administradores competentes e controlada para executar as diretrizes da produção cultural e econômica. Nessa abordagem, a ideologia da competência concentra-se na análise de duas instituições determinadas: a Educação Superior e a indústria cultural, fundamentadas na fragmentação social e da sociedade líquida (CHAUÍ, 2014; BAUMAN, 2015).

---

<sup>4</sup> Segundo Chauí (2014), a ideologia tem caráter prescritivo, normativo, regulador. A função da ideologia é ocultar a divisão social de classes, a exploração econômica, a dominação política e a exclusão cultural, oferecendo aos membros da sociedade o sentimento de identidade social, fundada em referenciais identificadores, como a Humanidade, a Liberdade, a Justiça, a Igualdade, a Nação.



Infelizmente, a lógica atual ainda é a de demarcar quem possui o conhecimento das ações a serem realizadas, e quem são as pessoas competentes para realizá-las. Nessa perspectiva, a organização é a competente, enquanto os estudantes são os incompetentes, objetos sociais conduzidos, dirigidos e manipulados pela organização.

Ou seja, estamos formando incompetentes (executores) e avaliando-os com critérios de competentes (administradores)? Onde estão os sujeitos analítico-críticos no processo de construção e participação do currículo para que poderão romper as grades curriculares? Na lógica não-cooperativa, o trabalho universitário ainda tem feito a separação entre os que têm competência para dirigir e os incompetentes, que só sabem executar.

Assim, conforme Chauí (2014) “a ideologia da competência realiza a dominação pelo descomunal prestígio e poder do conhecimento científico-tecnológico” (p. 174). É o que acontece com a perspectiva dos profissionais da área da Educação Especial ou que atuam nos setores dedicados à promoção da acessibilidade: tende-se a delegar para esses setores uma questão que é inerente à comunidade universitária. A lógica fordista, portanto, ainda está mais presente do que percebemos.

Esses caminhos impactam diretamente no reforço das perspectivas capacitistas, particularmente quando consideradas as pessoas com deficiências. Depois de invalidar os indivíduos e as classes sociais como sujeitos da ação, esse mecanismo procura revalidá-los.

Todavia, isso é feito tomando-os como pessoas ou indivíduos privados. Trata-se do que chamaremos de competência privatizada. Nessa perspectiva, na medida em que somos invalidados como seres competentes, tudo precisa nos ser ensinado “cientificamente”.

Esse discurso competente exige que interiorizemos suas regras e valores absorvidos pela indústria cultural e pela propaganda, os quais passam a vender signos e imagens, inclusive do profissional “modelo”. Assim, em uma instituição de padronização dos incompetentes, onde estaria a produção da deficiência nos processos avaliativos? Será que não estamos buscando uma ideologia de currículo? Marilena Chauí diz:

não somos produtores de cultura somente porque somos economicamente “dependentes” ou porque a tecnocracia devorou o humanismo, ou porque não dispomos de verbas suficientes para transmitir conhecimentos, mas sim porque Educação Superior está estruturada para “dar a conhecer para que não se possa pensar. Adquirir e reproduzir para não criar. Consumir, em lugar de realizar o trabalho da reflexão. Conhecemos para não pensar, tudo quanto atravessa as portas da universidade só tem direito à entrada e permanência se for reduzido a um conhecimento, isto é, a uma representação controlada e manipulada intelectualmente. É preciso que o real se converta em coisa morta para adquirir cidadania universitária (CHAUÍ, 2014, p. 76).

Assim, estamos em um cenário onde o processo de formação profissional que não forma sujeitos reflexivos, capazes de exercer sua liberdade de pensamento e ação, mas mão de obra qualificada pela assimilação de conhecimentos técnicos a serem oferecidos no mercado de trabalho. Assim, a Educação Superior passa a ser administrada para formar profissionais competentes e um exército de reserva de supostos incompetentes lutando pelo “reconhecimento” das suas competências.

Sob a “sociedade de conhecimento”, que viria para alargar a liberdade de pensamento dos indivíduos e fortalecer os processos de democratização nos âmbitos nacional e internacional, a indústria cultural contemporânea instaura um processo de controle nacional e internacional de profissionais em formação e formados que, fascinados com a “grade” curricular, lutam por sua servidão como se estivessem lutando por sua liberdade.

Já dizia Rubem Alves: “A grade curricular aprisiona!”. Conseqüentemente, a mente moldada pela grade curricular exprime um corpo moldado por elementos que compõem a ideologia da competência com meras técnicas vendidas na Educação Superior e assimilada pelos corpos dos sujeitos como se fossem seus órgãos indispensáveis, denotando e conotando a transformação dos estudantes em ciborgues.

Como superar isso? A convivencialidade nas construções e reformulações, talvez? A interrelação dos atores precisa estar em toda a “linha de montagem” do programa curricular. Para libertar-se desse perigoso sono dogmático, precisamos elaborar uma nova crítica, uma nova fenomenologia da percepção. Precisamos, inclusive, revisitarmos os chamados “núcleos de acessibilidade” das IES brasileiras.

Sobre essa temática, se resgatarmos o discurso competente da organização e dos especialistas, veremos que estão construídos para assegurar dois aspectos hoje indissociáveis no modo de produção: o discurso da organização afirma que só existe racionalidade nas leis do mercado (alguma relação com as Diretrizes Curriculares?); o discurso do especialista afirma que só há felicidade na competição e no sucesso de quem vence (alguma relação no que estamos buscando fazer com esses instrumentos tais como Terminalidade Específica ou Certificação Diferenciada?).

### **Entre a normatização e a legitimação das competências e habilidades de pessoas com deficiências na Educação Superior**

As IES têm se inclinado a lançar mão de instrumentos e estratégias para a “diplomação” de estudantes com deficiência, tais como a Certificação Diferenciada; Temporalidade Diferenciada; Certificação Intermediária e Terminalidade Específica. Contudo,

esses direcionamentos têm sustentado, em diversos microcontextos educacionais, a proposição de currículos que tendem a se afastar da perspectiva biopsicossocial.

Na Educação Superior, além dessas estratégias, algumas IES têm discutido (e muitas vezes executado) possibilidades de se estruturar um diploma diferenciado, ou seja: ao invés de a instituição prover a diferenciação curricular na perspectiva da acessibilidade, ao longo da trajetória formativa da pessoa com deficiência, tem indicado nesse documento os elementos curriculares que foram por ela concluídos com “sucesso”.

Todavia, esse percurso está fundado na desigualdade entre os que possuem e os que não possuem o saber técnico-científico, tornando-se o lugar preferencial da competição entre indivíduos e do sucesso de alguns deles contra os demais. Assim, os estudantes com algumas especificidades tendem a ser marginalizados ou mesmo excluídos de processos fundamentais. Simultaneamente, docentes, discentes, gestores, familiares e equipes multidisciplinares podem, isolada ou coletivamente, potencializar estereótipos e situações de discriminação negativa e de vulnerabilidade.

Isso tem inquietado as comunidades científicas e acadêmicas, particularmente quando considerados os processos de formação de pessoas com deficiências nesse nível de ensino e de sua transição para o mercado de trabalho: o que tem feito os atores institucionais limitarem suas perspectivas e práticas a tais instrumentos? Seria a própria concepção de deficiência? Em nossa prática pedagógica e de gestão institucional, será que ainda tendemos a distanciar deficiência de competência e habilidades? Há uma seleção cultural do currículo?

Tais questionamentos se manifestam não apenas na atual busca do diploma universitário a qualquer custo, mas também na nova forma assumida pela universidade como organização destinada não só a fornecer diplomas, mas também a realizar suas pesquisas segundo as exigências e demandas das organizações empresariais, isto é, do capital. Dessa maneira, a universidade alimenta a ideologia da competência e despoja-se de suas próprias atividades: a formação crítica e a pesquisa.

Estamos diante do capacitismo estrutural, historicamente constituído por atitudes quotidianas incitadas por concepções e representações negativamente discriminantes, potencializam a deslegitimação participativa social das pessoas com deficiências ao distinguir corpos “capazes” de corpos “não capazes”. Os alicerces dessa estrutura histórica, antropológica e sociológica têm sido, ainda, fortemente constituídos por concepções metafísicas e biologizantes da deficiência, em detrimento da perspectiva biopsicossocial. Essas concepções, transpostas em sociedades cujas lógicas neoliberais são permeadas pela constante definição de padrões de normalidade e pela identificação impositiva de corpos desviantes, têm fomentado critérios de controle social e econômico. Isso tem ocorrido, ainda, com base em outros marcadores sociais interseccionantes como raça, etnia, sexo, identidade de gênero, orientação sexual, escolaridade, profissão e/ou classe social.

Desse modo, o capacitismo estrutural tem se apresentado como instrumento fundante da necropolítica, para além das atitudes de segregação, infantilização, assistencialismo, normalização e violências. Nessa perspectiva, assim como ocorre com o racismo, o capacitismo não é apenas uma questão moral, jurídica ou econômica, mas tem constituído o alicerce de todas as instituições e sociedades. O quanto estamos aprisionados a ideias limitantes e equivocadas sobre a deficiência e como isso impacta nas ações concretas da sociedade?

### Considerações Finais

Uma instituição da Educação Superior pode, se assim buscar, assegurar uma organização de gestão e administração com participação democrática de todos os elementos envolvidos no processo de tomada de decisões, e na articulação entre universidade, território, famílias, órgãos da administração do sistema.

O ensaio teórico apresentado, sugere que a provisão de acessibilidade seja garantida nos exames de ingresso, no planejamento didático, nas estratégias pedagógicas, na adequação da infraestrutura, no gerenciamento dos tempos e espaços. Além disso, considerando-se os níveis de acessibilidade e de financiamento, importa que a gestão de recursos humanos e materiais seja cuidadosamente realizada, tanto no âmbito da contratação, quanto na composição e gestão de equipes, além da aquisição de recursos para a promoção da acessibilidade. Perpassando essas práticas, o estudo contribui com a problematização relacionada às concepções de deficiências e a legitimação de direitos, por meio do reconhecimento de fatores identitários, subjetivos, sociais e históricos de pessoas com deficiências.

Destaca-se, nesse ínterim, a consideração fundamental da promoção de condições contextuais para que a própria pessoa com deficiência participe das decisões e ações. No intuito de legitimar a garantia dos direitos das pessoas com deficiência da graduação e na pós-graduação, cumpre não as colocar na centralidade, mas possibilitá-las que seja parte de uma rede cooperativa, com relações policêntricas, dinâmicas, intervencionalistas e propositivas. Afinal, assim como o lema dos *Disability Studies* já apregoa: “Nada sobre nós, sem nós”.

Por fim, essas considerações justificam a necessidade de uma sólida preparação profissional face às exigências colocadas pelo trabalho docente e mostram a importância da formação inicial e continuada e os desafios para os concursos e processos seletivos de contratação: concepções de didática, de currículo, de deficiência, de diversidade sexual e de gênero, de identidades e questões étnico-raciais, dentre outras minorias político-sociais.

## Referências

BAREMBLIT, G. *Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática*. 5. ed. Belo Horizonte, MG: Instituto Felix Guatarri. 2002. (Biblioteca Instituto Felix Guatarri).

BAUMAN, Z. *A riqueza de poucos beneficia todos nós?* Tradução de Renato Aguiar. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: Zahar. 2015.

BRASIL. *Lei nº 13.146. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República/Subchefia para assuntos jurídicos. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/13146.htm). Acesso em: 11 de abr. 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.409. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República/Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm). Acesso em: 11 de abr. 2023.

BRUNO, M. M. G. Políticas Afirmativas para a inclusão do surdo no ensino superior: algumas reflexões sobre o acesso, a permanência e a cultura universitária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.92, n.232, p.542-556, 2011.

CABRAL, L. S. A. Políticas de ações afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no ensino superior brasileiro. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 26, p. 57-01-33, 2018.

CABRAL, L. S. A. Índice de funcionalidade brasileiro modificado (IF-BrM), diferenciação e acessibilidade curricular. *Cadernos Cedes*, v. 41, n. 114, p. 153-163. 2021.

CABRAL, L. S. A.; MELO, F. R. L. V. Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras. *Educar em Revista*, v. 33, p. 55-70, 2017.

CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY (CAST). *Universal design for learning guidelines version*. 2018. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 12 abr. 2023

CHAUÍ, M. S. *Escritos sobre a universidade*. 1. ed. São Paulo, SP: Editora UNESP. 2001.

CHAUÍ, M. S. *A ideologia da competência*. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora. 2014. (Escritos de Marilena Chauí, 3).

DUCATTI-SILVA, K. C.; ZANON, D. P. As contribuições dos projetos de ensino, pesquisa e extensão para formação inicial e continuada de professores. In: *Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação*, Ponta Grossa, 2014.

EBERSOLD, S. Pratiques inclusives, approche polycentrée et accessibilité. *Revista Educação Especial*, 33, p. 1-22. 2020.

EBERSOLD, S. École inclusive, société de la connaissance et l'impératif d'accessibilité. *Carnets Rouges*, n. 18, 2020.

EBERSOLD, S. Financiamento da educação inclusiva: aproximações, tendências e questões. MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio (Orgs.). *Perspectivas Internacionais da Educação Especial*. 1. ed. Marília: ABPEE, 2018. v. 1.

EBERSOLD, S. The grammar of accessibility. In: *Accessibility or reinventing education*, S. Ebersold (Org.). 2021.

EBERSOLD, S. *Les étudiants universitaires dans l'Enseignement Supérieur*. Paris. OCDE. 2003.

EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION. *Financing of Inclusive Education: mapping country systems for inclusive education* (Serge Ebersold, org). Odense: European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2016.

FORNAUF, B. S.; ERICKSON, J. D. Toward an Inclusive Pedagogy Through Universal Design for Learning in Higher Education: A Review of the Literature. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, v. 33, n. 2, p. 183-199. 2020.

GÉNARD J. L. De la capacité, de la compétence, de l'empowerment, repenser l'anthropologie de la participation. *Politique et sociétés*. v. 32, n.1, p. 43-62. 2013.

ILLICH, I. *A convivencialidade*. Tradução de Arsénio Mota. 1. ed. Lisboa: Publicações Europa-América. 1976.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Diretoria de Estatísticas Educacionais. Coordenação-Geral do Censo da Educação Superior. Coordenação-Geral de Controle de Qualidade e Tratamento da Informação. *Censo da Educação Superior 2021: divulgação dos resultados*. Brasília: Diretoria de Estatísticas Educacionais. 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2021/apresentacao\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf). Acesso em: 11 abr. 2023.

KÖCHE, R. *Direito da alteridade: democracia e desigualdade nos rastros da (in)diferença*. 1. ed. São Paulo, SP: LiberArs. 2017.

MALHEIRO, C. A. L; MENDES, E. G. *Sala de Recursos Multifuncionais: formação, organização e avaliação*. 1ª Ed. Jundiaí: Paco, 2017.

MENDES, E. G. *Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional*. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. 1995.

OMOTE, S.; CABRAL, L. S. A. (Orgs). *Trajetória de construção de uma abordagem social das deficiências*. 1. ed. São Carlos: EdEsp, 2021, v. 1. (Coleção Sadao Omote).

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Disability and higher education: workforce preparedness for students with disabilities*. Disponível em: <https://www.un.org/en/disability-higher-education-workforce-preparedness-students-disabilities>. 2020. Acesso em: 11 abr. 2023.

PICCOLO, G. M. Por um pensar sociológico sobre a deficiência. 1. ed. Curitiba, PR: Appris. 2015. 285 p.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SMALE-JACOBSE, A. E.; MEIJER, A., HELMS-LORENZ, M; MAULANA, R.. Differentiated Instruction in Secondary Education: A Systematic Review of Research Evidence. *Frontiers in Psychology*. 2019. pp. 1-23.

TOMLINSON, C.A.; MCTIGHE, J. *Integrating differentiated instruction & understanding by design: connecting contents and kids*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development. 2006.