



---

LUCCA DO PATROCÍNIO DIAS

**A LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM  
DEFICIÊNCIA E O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL:  
O PAPEL DO PODER PÚBLICO NA APLICAÇÃO DA LEI  
13.146/15 NAS UNIVERSIDADES**

LUCCA DO PATROCÍNIO DIAS

**A LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM  
DEFICIÊNCIA E O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL:  
O PAPEL DO PODER PÚBLICO NA APLICAÇÃO DA LEI  
13.146/15 NAS UNIVERSIDADES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à União Metropolitana de Educação e Cultura, como requisito parcial para a obtenção do título de graduado em Bacharel em Direito.

Orientador: Daniela dos Santos Pereira

LUCCA DO PATROCÍNIO DIAS

**A LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA  
E O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL:**

**O PAPEL DO PODER PÚBLICO NA APLICAÇÃO DA LEI 13.146/15  
NAS UNIVERSIDADES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
União Metropolitana de Educação e Cultura,  
como requisito parcial para a obtenção do título  
de graduado em Bacharel em Direito.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof(a). Titulação Nome do Professor(a)

---

Prof(a). Titulação Nome do Professor(a)

---

Prof(a). Titulação Nome do Professor(a)

Lauro de Freitas, dia de mês de 2022

Dedico este trabalho aos meus pais, à minha irmã, à minha vó e aos meus padrinhos.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à minha tutora Daniela Pereira pela boa orientação dada desde o início da disciplina TCC.

Agradeço aos meus professores da UNIME por todo aprendizado.

Agradeço aos funcionários do Núcleo de Acessibilidade por tentarem tornar a minha jornada universitária menos difícil.

Agradeço ao meu leitor particular e amigo querido Adolfo por toda assistência dada durante o curso de Direito.

Agradeço a Cauã, meu leitor e amigo, que me acompanhou durante todo meu processo escolar.

Agradeço aos meus pais, Mônica Dias e Hugo Dias, pelo apoio incondicional e por todo amor e carinho que me é dado desde o nascimento.

Agradeço a minha irmã, Paula Dias, pela assistência na escrita do TCC e demais aventuras durante as nossas vidas.

Agradeço a minha avó Leda pelo carinho, farofa de cuscuz e toda assistência durante minha vida.

Agradeço à Ana Lídia que além de ser uma tia maravilhosa, também me ajudou na escrita correta das referências bibliográficas.

Agradeço aos meus padrinhos, Ana Karina Dias e Danillo Dias, pelo incentivo e apoio durante o meu percurso.

Agradeço aos meus familiares, amigos e colegas pelos auxílios, companhia e carinho.

Agradeço à Sandra e à Joselita por todo cuidado comigo, com os meus e com a minha casa.

*“A pior cegueira é a mental, que faz com que não reconhecamos o que temos pela frente”.*

*José Saramago*

DIAS, Lucca do Patrocínio. **A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e o ensino superior no Brasil: O papel do poder público na aplicação da Lei 13.146/15 nas universidades.** 2022. 68f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) – União Metropolitana de Educação e Cultura, Lauro de Freitas, 2022.

## RESUMO

A partir da Constituição Federal de 1988, o Estado Brasileiro dispõe sobre o direito à educação para todos. Com a Lei 13.146/2015, assumiu-se a responsabilidade com a inclusão de pessoas com deficiência em todas as modalidades de ensino. Objetivo desta revisão bibliográfica narrativa qualitativa é apresentar as medidas tomadas pelas instituições de ensino superior no Brasil para cumprimento da Lei 13.146/2015 no que tange a inclusão da pessoa com deficiência no superior. Além disso, visou-se fazer um levantamento bibliográfico dos trabalhos que questionam as lacunas da lei, apresentando casos reais que correram no Brasil. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica em português no período de 2015 a 2022, nas bases de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Google Acadêmico, Periódicos CAPES e SciELO, utilizando as palavras-chave “Lei 13.146”, “instituição de ensino superior”, “pessoa com deficiência na universidade” e “núcleo de acessibilidade”. Os trabalhos mostram que a principal medida para inclusão educacional das pessoas com deficiência nas universidades é a criação de núcleos de acessibilidade, conforme previsto no Decreto 7.611/2011. No entanto, a realidade estrutural dos núcleos de acessibilidade em cada universidade é distinta e o atendimento provido aos alunos com necessidades educacionais especiais ainda depende muito da boa vontade dos profissionais envolvidos e da colaboração de colegas e familiares dos alunos. Os trabalhos que tratam de universidades públicas são unânimes em relatar a falta de recursos financeiros para contratação de pessoal especializado e capacitação dos profissionais da instituição, para a realização de reformas estruturais no espaço físico e compras de materiais complementares, facilitadores da aprendizagem desses alunos. Nas universidades particulares, observa-se baixo índice de ingresso e grande descontinuidade na formação profissional dos alunos por falta de condições de acompanhamento deles. Portanto, conclui-se que, apesar de ser essencial, a existência das regulamentações não é suficiente para garantir o direito à educação superior das pessoas com deficiência. Por isso, faz-se necessária a fiscalização por parte do poder público para que as melhorias sejam realmente feitas e, conseqüentemente, os direitos sejam garantidos.

**Palavras-chave:** lei 13.146/2015; pessoa com deficiência; instituição de ensino superior; núcleo de acessibilidade; direito à educação.

DIAS, Lucca do Patrocínio. **The Brazilian Law on the Inclusion of Persons with Disabilities and Higher Education Institution in Brazil: The role of public authorities in the application of Law 13.146/15 in universities.** 2022. 68p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) – União Metropolitana de Educação e Cultura, Lauro de Freitas, 2022.

### **ABSTRACT**

From the Federal Constitution of 1988, the Brazilian State established the right of all Brazilians to quality education. With Law 13.146/2015, responsibility was assumed for the inclusion of people with disabilities in all types of education. The main goal of this qualitative narrative bibliographic review is to present the measures taken by higher education institutions in Brazil to comply with Law 13.146/2015 regarding the inclusion of people with disabilities in higher education. In addition, it aimed to make a bibliographic survey of the works that question the gaps in the law, presenting real cases that took place in Brazil. To achieve these goals, bibliographic research was carried out in portuguese the period from 2015 to 2022, in the databases Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Google Acadêmico, Periódicos CAPES e SciELO, using the Keywords “Lei 13.146”, “instituição de ensino superior”, “pessoa com deficiência na universidade” e “núcleo de acessibilidade”. The research shows that the major measure for the educational inclusion of people with disabilities in universities is the creation of accessibility centers, as established in Decree 7.611/2011. However, the structural reality of the accessibility centers in each university is different and the service provided to students with special educational needs still depends a lot on the goodwill of the professionals involved and the collaboration of colleagues and family members of the students. The researchers that deal with public universities are unanimous in reporting the lack of financial resources for hiring specialized personnel and training the institution's professionals, carrying out structural reforms in the physical space, and to purchase of complementary materials, which are measures that would facilitate the learning of students with special needs. In private universities, there is a low rate of entry and large discontinuity in the professional training of students due to the lack of conditions for monitoring them. Therefore, it is concluded that, despite being essential, the existence of regulations is not enough to guarantee the right to higher education for people with disabilities. Therefore, inspection by the public authorities is necessary so that the improvements are actually made and, consequently, the rights are guaranteed.

**Keywords:** law 13.146/2015; people with disabilities; higher education institution; accessibility center; right to education.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1-</b> Fluxograma da metodologia de busca de trabalhos acadêmicos sobre Pessoas com Deficiência nas Instituições de Ensino Superior.....	44
--	----



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

§	Parágrafo
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
Art.	Artigo
BDTD	Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDPD	Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência
CF/88	Constituição Federal de 1988
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior
EaD	Educação à Distância
eMAG	Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico
FIES	Financiamento Estudantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ins.	Inciso
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NA	Núcleo de Acessibilidade
NAI	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão
NBR	Norma Brasileira
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NUAPE	Núcleo de Acompanhamento Pedagógico e Assistência Estudantil
PCD	Pessoa Com Deficiência
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNEE	Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SUS	System Usability Scale
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2. CONCEITOS E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA EM DIFERENTES CONTEXTOS HISTÓRICOS.....</b>	<b>15</b>
2.1 Definição legal da pessoa com deficiência no Brasil.....	15
2.2 Evolução histórico-social da pessoa com deficiência.....	16
2.3 Breve histórico da educação especial.....	20
2.4 Breve histórico das instituições de ensino superior no Brasil e a inclusão da pessoa com deficiência.....	24
<b>3. DISPOSIÇÕES LEGAIS SOBRE AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR.....</b>	<b>29</b>
3.1 Marcos legais da pessoa com deficiência na educação superior.....	29
3.2 Critérios do Ministério da Educação e Cultura (MEC) para credenciamento de instituições de ensino superior.....	30
3.3 Critérios avaliativos das instituições de ensino superior.....	33
3.4 Revisão Bibliográfica - As visões críticas sobre as leis que regem as diferentes pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior.....	35
<b>4. ESTADO DA ARTE DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....</b>	<b>43</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>59</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>62</b>



## 1. INTRODUÇÃO

O perfil dos estudantes universitários no Brasil está em constante mudança. No Brasil colonial, o acesso às instituições de ensino superior era restrito à então chamada elite branca portuguesa (TEIXEIRA, 1989a). A partir da Constituição Federal de 1988 é que a educação passa a ser um direito conquistado e reconhecido a toda população brasileira (BRASIL, 1988). Porém, somente com a Lei Brasileira de Inclusão (13.146/2015) é que o poder público dispõe de maior obrigação com a inclusão de pessoas com deficiência (PCD) no ensino superior (BRASIL, 2015). Devido ao caráter recente da criação de leis específicas e da natural demora da sua efetivação, as pessoas com deficiência ainda apresentam baixo ingresso nas instituições de ensino superior (IES), dificuldades com a permanência nos cursos e, conseqüentemente, um baixo índice de conclusão (CRUZ, 2016; JUAREZ, 2020; MARTINS, 2002; PEREIRA, 2017; SERRA, 2017).

A pouca quantidade de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior reflete a ineficácia das ações promovidas pelo poder público no incentivo, acompanhamento e avaliação do sistema educacional inclusivo. A fiscalização das ações de inclusão pelas IES fica a cargo do Ministério da Educação através de diferentes órgãos, em conformidade com o Decreto 9.235/2017 (BRASIL, 2017). No entanto, a forma com que as IES inserem PCD no seu programa de ensino é responsabilidade da instituição. A única diretriz estabelecida por lei encontra-se expressa no Art. 5º Parágrafos 2º e 5º do Decreto 7.611/2011 que determina a necessidade de criação de núcleos de acessibilidade que permitam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação (BRASIL, 2011). Portanto, cada instituição tem discricionariedade para realizar a inclusão de PCD.

Na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, não é especificado quais devem ser os parâmetros utilizados pelo poder público para o incentivo e acompanhamento das instituições de ensino superior no que tange o seu cumprimento. Conseqüentemente, não há clareza sobre o papel do poder público na garantia do direito da pessoa com deficiência à educação superior. Portanto, o presente estudo justifica-se pela falta de documentação na literatura que compilem os dados obtidos por trabalhos experimentais sobre a pessoa com deficiência no ensino superior, a fim de identificar os principais obstáculos encontrados pelos PCD e a

importância do papel do poder público no incentivo e na fiscalização das IES para a efetivação das medidas realizadas por essas instituições para o cumprimento da Lei 13.146/2015.

Diante deste cenário, o presente trabalho se propõe a apresentar um levantamento bibliográfico sobre as medidas tomadas pelas instituições de ensino superior no Brasil para cumprimento da Lei 13.146/2015 no que tange a inclusão da pessoa com deficiência no superior. Primeiramente, apresentam-se as definições de pessoa com deficiência e aspectos históricos da educação especial e do perfil estudantil no ensino superior no Brasil. Em seguida, definem-se os critérios e mecanismos para a aprovação e renovação do credenciamento de funcionamento de uma instituição de ensino superior no Brasil, pois este é o mecanismo utilizado pelo poder público para fiscalizar o cumprimento da Lei 13.146/2015 nas IES. Ademais, é apresentada uma revisão bibliográfica que contém a visão crítica de alguns autores sobre como a generalidade da referida lei pode influenciar no cumprimento da lei para pessoas com variadas deficiências. Por fim, são expostos dados da literatura por meio da revisão bibliográfica de trabalhos que visem analisar as ações documentadas que as instituições de ensino superior implementam para o cumprimento da referida lei.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa de artigos, livros, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses, em português, entre o período de 2015 e 2022, nas plataformas: “Google Acadêmico” (<https://scholar.google.com.br/?hl=pt>), “Periódicos Capes” (<https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/>), “SciELO” (<https://scielo.org/>) e “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações” (BDTD) (<https://bdttd.ibict.br/vufind/>). As palavras-chave utilizadas para a busca foram: “lei 13.146”; “Instituição de ensino superior”; “pessoa com deficiência na universidade” e “núcleo de acessibilidade”.

## **2. CONCEITOS E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA EM DIFERENTES CONTEXTOS HISTÓRICOS**

### **2.1 Definição legal da pessoa com deficiência no Brasil**

Segundo o Art. 2º caput da Lei 13.146/2015,

[...] 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).

De acordo com Feminella e Lopes (2016), o conceito de deficiência descrito na Lei 13.146/2015 baseia-se na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) e fundamenta-se em um modelo social que estabelece que a deficiência em si não se configura como um obstáculo impeditivo para o exercício dos direitos humanos e liberdades fundamentais desses indivíduos. A interação das pessoas com deficiência com as várias barreiras socioambientais que as cercam, assim entendidas como as barreiras culturais, físicas e/ou sociais é que podem impedir o exercício pleno dos seus direitos humanos. Desta forma, os fatores socioambientais são mais preponderantes do que a própria deficiência em si (FEMINELLA; LOPES, 2016).

As barreiras arquitetônicas, de comunicação e atitudinais são fatores sociais que dificultam o pleno exercício do princípio da isonomia entre os seres humanos com e sem deficiência, se configurando como fatores reais contra a convivência efetiva das PCD na sociedade. Por isso, o princípio da acessibilidade, entendido como os recursos que possibilitem autonomia, segurança, conforto e o efetivo exercício dos direitos das pessoas com deficiência, deve ser garantido em todos os ambientes sociais e servir como fonte de criação para as demais leis (FEMINELLA; LOPES, 2016).

Também para Piovesan (2022), o conceito de pessoa com deficiência definido na Lei 13.146/2015 representa uma inovação quando inclui o meio ambiente e o meio social como fatores que podem ser promotores ou agravadores das deficiências. Sob esse ponto de vista, Piovesan (2022) afirma que "(...) a deficiência deve ser vista como

resultado da interação entre indivíduos e seu meio ambiente e não como algo que reside intrinsecamente no indivíduo” (PIOVESAN, 2022).

Ainda há desafios a serem superados na efetiva incorporação do modelo social, visto que este depende da promoção da acessibilidade da pessoa com deficiência através da adequação dos ambientes. Essa adequação ainda é encarada como um custo a mais para as organizações e para o próprio Estado, ao invés de ser vista como uma necessidade culturalmente percebida para a inclusão social das pessoas com deficiências. Apesar disso, o modelo social é considerado por muitos autores como um avanço, pois a partir dele deslocou-se o foco do problema, que antes estava na deficiência das pessoas, para as barreiras socioambientais. Desta forma, há uma implicação direta da responsabilidade do Estado, da família e da sociedade no processo de inclusão (FEMINELLA; LOPES, 2016).

Por outro lado, esse modelo social também recebeu críticas. Alguns autores dizem que a eliminação das barreiras sociais e atitudinais para algumas deficiências não são suficientes para a garantia do exercício cidadão dessas pessoas, visto que há uma padronização do que se classifica como barreiras. Portanto, nem sempre se atinge as especificidades individuais de algumas deficiências. Por isso, uma abordagem biopsicossocial da deficiência é que atenderia às diversas pessoas com deficiência. Na abordagem biopsicossocial são levadas em consideração as condições biológicas de cada indivíduo sem excluir a importância da eliminação das barreiras ambientais, sociais e atitudinais. Portanto, para abranger a todas as individualidades das diversas pessoas com deficiência é necessário ampliar o modelo social para adotar o modelo biopsicossocial (GUIMARÃES, 2021).

Na próxima seção é apresentada a evolução histórico-social das pessoas com deficiência de forma que se possa entender como o pensamento social evoluiu ao longo do tempo para que a definição de deficiência e as leis vigentes para as PCD chegassem aonde se encontram hoje.

## **2.2 Evolução histórico-social da pessoa com deficiência**

A falta de registros escritos sobre as sociedades no período pré-histórico até mais ou menos 6.000 a.C. dificulta o entendimento da organização social nestes períodos. No entanto, a partir de estudos arqueológicos e de observações de

sociedades primitivas em condições sociais análogas é possível presumir algumas das suas estruturas. Diante da necessidade de caça ao próprio alimento e de vida pautada na sobrevivência proveniente do vigor físico, infere-se que o tratamento mais comum dado às pessoas que nasciam com algum tipo de deficiência neste período era o abandono, em que essas pessoas eram deixadas à própria sorte (ARANHA, 1995; ROSSETTO et al., 2006).

Com o advento da agricultura e pecuária, o homem deixou de ser nômade para se tornar sedentário. Assim, originam-se as relações sociais pautadas em conceitos míticos, sobrenaturais e o modelo socioeconômico de exploração escravista. Nele, os nobres seriam escolhidos por entidades divinas e escravizavam a mão-de-obra de pessoas comuns para a obtenção das suas riquezas. Portanto, o valor social de um indivíduo estava na sua força de trabalho ou na sua capacidade de defender as propriedades. Em consequência destes valores, os bebês que nasciam com alguma deformidade eram julgados como incapazes de exercer quaisquer funções sociais e, por isso, eram eliminados (PACHECO; ALVES, 2007; ROSSETTO et al., 2006).

Até mesmo os grandes pensadores da época, como Platão e Aristóteles, traziam pensamentos em favor da eliminação das pessoas com deficiência. “No que concerne aos que receberam corpo mal organizado, deixa-os morrer (...) quanto às crianças doentes e às que sofrerem qualquer deformidade, serão levadas, como convém, a paradeiro desconhecido e secreto” (Platão em SILVA, 1987,p.124). Acredita-se que essa maneira de pensar esteja fundamentada no mito de Hefesto. Hefesto era o filho da deusa Hera que nasceu feio e deformado. Por isso, ela o jogou nas profundezas do oceano. Como os deuses são imortais, nas profundezas do oceano, Hefesto se desenvolveu e se tornou um excelente artesão, manipulador de metais preciosos. Apenas quando demonstrou habilidades excepcionais, forjando o raio mestre de Zeus e um trono especial para Hera é que foi aceito junto aos demais Deuses do Olimpo. Esse mito reforça que o valor da pessoa está na sua beleza e funcionalidade social. O diferente e/ou feio é descartado da sociedade, exceto se comprovar sua utilidade (CARVALHO-FREITAS, 2007).

Com o estabelecimento do cristianismo, as pessoas com deficiência deixaram de ser abandonadas devido aos dogmas da religião. No entanto, as crenças religiosas diziam que as pessoas nasciam com deficiências ou as adquiriam em função de castigo divino. Por isso, apesar de em alguns momentos terem uma visão oposta ao

abandono ou a morte, a postura adotada pela igreja era de segregação social, uma vez que as pessoas com deficiência eram constantemente colocadas em hospitais e asilos específicos. Essas casas de acolhimento da época eram dissociadas da noção atual de medicina e hospital. Elas serviam como verdadeiros depósitos de pessoas marginalizadas (MIOLLA; AMARAL, 2016; ROSSETTO et al., 2006).

Outra destinação para pessoas que nasciam corcundas ou com membros a mais, anões ou que apresentavam gigantismo, no período escravista na era de ascensão do cristianismo, era a sua venda em mercados específicos. Posteriormente, essas pessoas que apresentavam anomalias físicas iriam ser utilizadas como elemento de exposição e entretenimento para as elites. Isso resultou na marginalização das pessoas com deficiência durante esse período (MIOLLA; AMARAL, 2016; ROSSETTO et al., 2006).

O esgotamento do sistema escravista em decorrência da insustentabilidade da relação entre número de escravos e a produção efetiva de alimento nas terras, fez com que o sistema econômico passasse a ser baseado na vassalagem. Então, os servos passaram a receber um pedaço de terra dos seus senhores, onde iriam produzir o sustento de toda a sua família, mas também pagariam como tributo cerca de quatro quintos da sua produção para a nobreza, o que sustentava todo o resto da sociedade. Neste cenário, as pessoas que não faziam parte da nobreza eram valorizadas pela sua capacidade de produção de insumos. Além disso, os servos ganharam algum poder sobre quem habitava na sua propriedade. Portanto, as pessoas com deficiência podiam permanecer junto com seus familiares, caso eles assim o quisessem. No entanto, há também nesta época o crescimento de instituições relacionadas à igreja que recebiam e cuidavam de pessoas com as mais diferentes enfermidades e deficiências. O crescimento dessas instituições denota a cultura social de segregação das pessoas que apresentavam alguma condição que os tornava diferentes dos demais (CARVALHO, 2009).

As cruzadas promoveram certa mudança na visão da sociedade em relação às pessoas com deficiência. Os soldados mutilados durante as guerras não eram mais abandonados em hospitais sem contato com suas famílias e a sociedade, pois eram considerados heróis de guerra. Além disso, as relações comerciais entre o oriente e o ocidente se estreitaram durante o período das cruzadas, o que promoveu a ascensão dos trabalhadores artesãos no cenário econômico. Dessa forma, as pessoas com

deficiência que conseguiam produzir artesanatos e outros bens de consumo, tinham o seu lugar na sociedade (CARVALHO, 2009).

É preciso ressaltar, porém, que nesta época o cristianismo também enxergava as pessoas com deficiência de modo supersticioso, em que muitas vezes, a expressão da deformidade era prova de que crimes contra a moral e os costumes católicos haviam sido infringidos. Esses crimes normalmente eram passíveis de serem punidos com a pena morte. Portanto, há uma dualidade no período feudal cristão em relação ao tratamento das pessoas com deficiência, podendo ser de eliminação ou de segregação (CARVALHO, 2009).

Nos séculos XVI e XVII formam-se as bases do sistema capitalista. A intensificação das relações comerciais incentivava de forma orgânica a formação de uma nova organização de produção, conhecida como manufaturas. Neste sistema, vários operários se juntam em um só lugar para realizar sistematicamente a produção das mercadorias. Um produto não é mais produzido individualmente, mas agora, cada operário faz metodicamente uma atividade para a produção de um todo. Então, o produto final é resultado do trabalho em conjunto e especializado de vários operários (SILVA, 2019).

Mesmo com a setorização do trabalho na manufatura e o aumento da produção neste período, o crescimento populacional demandou maior produção de insumos. Isso estimulou o investimento em ciência e tecnologia, o que resultou na Revolução Industrial no século XVIII. Esse período foi marcado pelo estabelecimento da máquina a vapor como principal instrumento de produção, pela intensificação da setorização do trabalho e pelo consequente condicionamento do trabalhador em função da máquina. A partir de então, a classe social dominante passa a ser a burguesia, ou seja, os donos dos meios de produção, enquanto que o proletariado substituiu a vassalagem (SILVA, 2019).

A transição do feudalismo para o capitalismo trouxe um retrocesso no pensamento em relação às pessoas com deficiência. O pensamento liberal em relação ao valor social de um indivíduo é pautado na sua capacidade de produção, por isso, pensadores liberais como Martinho Lutero defendiam o extermínio dos “inválidos”, especialmente do indivíduo que apresentasse deficiência mental. Dessa forma, fica marcado o retrocesso, pois esse raciocínio de tratamento das pessoas com deficiência se assemelha muito ao período escravista. No entanto, a igreja católica manteve o

seu posicionamento em relação as pessoas com deficiência. Apesar da igreja católica não ser mais a potência que foi no período feudal, seu poder não foi totalmente dissolvido e, portanto, seus dogmas continuaram a influenciar a sociedade ocidental. Então, o pensamento liberal retrógrado em relação às PCD foi de certa forma limitado pelos dogmas religiosos, porém isso não impediu a continuidade da sua marginalização (CARVALHO, 2009).

O valor social das pessoas ao longo dos períodos escravista, feudalista e capitalista foi pautado no seu status social ou na sua capacidade produtiva. Portanto, as pessoas com deficiência eram tratadas sempre no sentido da exclusão, seja pelo extermínio ou pela sua marginalização. A partir do século XVI, há alguns relatos de início na educação de pessoas privilegiadas socioeconomicamente que apresentavam deficiências auditivas. A mudança do pensamento social em relação às PCD na atualidade passa por essas primeiras iniciativas educacionais. Por isso, na próxima seção é apresentado um breve histórico da educação de pessoas com deficiência a partir do século XVI.

### **2.3 Breve histórico da educação especial**

Alguns autores sugerem que é difícil marcar o início da história da educação especial, pois acredita-se que havia trabalhos com as pessoas com deficiência ainda nos séculos XIV e XV. No entanto, a falta de documentação apropriada dificulta o reconhecimento do trabalho desenvolvido nesta época. Portanto, é a partir do século XVI que os casos de educação especial estão mais bem documentados.

No século XVI algumas pessoas com deficiência auditivas pertencentes à elite social foram alvo de preocupação dos educadores. O monge bizantino Pedro Ponce de Léon foi reconhecidamente uma pessoa muito dedicada à educação dos deficientes auditivos nesta época, apesar de não ter documentado sua metodologia. Os médicos alquimistas da época acreditavam que as pessoas com deficiência podiam ser ensinadas e, assim, otimizar suas habilidades. Por isso, a história da educação especial tem seu início nos séculos XVI e XVII ao longo de toda Europa por conta dos notáveis trabalhos com pessoas com deficiência auditiva de médicos, alquimistas, padres e educadores como Ponce, Laurent Joubert, Francesco Lana

Terzi, Lucas e Rousset, Johan Conrad Amman, Wilhelm Kerger e etc (CARVALHO, 2009).

É preciso ressaltar que no início da sociedade moderna (séculos XVI e XVII), apesar do crescimento do pensamento científico e da medicina, as pessoas com deficiência mental e outras chagas mais debilitantes eram direcionadas para os asilos e hospícios. Isso marca a existência contraditória ao crescimento da educação especial de uma política de institucionalização, em que os “desajustados” viravam responsabilidade de uma instituição, e, conseqüentemente, ocorria o seu isolamento e homogeneização, em que todos os debilitados eram tratados de uma mesma forma, sem serem levadas em consideração as suas diferentes características (BUENO, 1993).

Ao final do século XVII, os avanços da medicina e sua contribuição para a sociedade ficava restrita à classe dominante. Os médicos eram as autoridades principais da época e o que eles recomendassem virava regra social para o trato com as PCD. Porém, essa parte da comunidade científica adotou postura de fatalismo em relação às pessoas que apresentavam debilidades muito limitantes. Ao mesmo tempo, o modelo econômico capitalista que explorava o trabalhador até a exaustão proporcionou aumento no crescimento de pessoas com algum tipo de deficiência. O aumento do número de pessoas com deficiência e a manutenção do pensamento fatalista de a pessoa com qualquer debilidade não é mais útil à sociedade começam a entrar em colapso, pois necessita-se de trabalhadores para a produção de insumos (CARVALHO, 2009).

A introdução das máquinas nas fábricas no final do século XVIII muda o perfil do trabalhador fabril. Não há, então, a necessidade de que o trabalhador tenha grande força física. Portanto, há a incorporação das mulheres e crianças na classe trabalhadora. Como consequência de jornadas muito exaustivas, o número de pessoas com deficiência cresce, se estendendo às mulheres e aos jovens e com isso, o número de pessoas improdutivas também aumenta, já que o pensamento científico fatalista ainda era predominante. Esse aumento de pessoas com deficiência não foi rapidamente atrelado às condições precárias de vida dos trabalhadores, mas sim a uma “degenerescência hereditária”. A partir desse raciocínio pseudocientífico e místico, fundamentou-se a extrema segregação das pessoas com deficiência em manicômios e estabelecimentos similares, uma vez que eles representavam uma

ameaça à sociedade, pois acreditava-se que a deficiência era passada hereditariamente (PESSOTTI, 1984).

No fim do século XVII, uma outra parcela da sociedade científica formulou uma teoria, conhecida como “Teoria Biológica”, que apesar de ter sido refutada na atualidade, contribuiu para a melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência. Isso ocorreu, pois a Teoria Biológica diz que um sentido perdido é compensado pelos demais, ou seja, um cego possuiria tato e audição superdesenvolvidos em função da perda da visão. Com isso, apostou-se no potencial de aprendizagem e desenvolvimento de outras habilidades das pessoas com deficiência. A partir da segunda metade do século XVIII, em função desta teoria, é que o pensamento fatalista místico é substituído pelas observações de comportamentos por médicos e cientistas. Consequentemente, muitas experiências educacionais e de treinamento foram propostas e assim, há o começo da educação especial na idade moderna (CAIADO, 2014).

Em 1760 e 1784 na França surgem as primeiras escolas de deficientes auditivos e visuais, respectivamente, que configuram a extensão das oportunidades educacionais para todos, uma vez que as PCD nobres já tinham acesso à educação. Inicialmente, o ensino de pessoas com deficiência se pautava em realizar treinamentos sensoriais e cognitivos que transformassem o comportamento social e as atividades laborais da pessoa com deficiência, principalmente no sentido de aproximá-los ao máximo do comportamento normativo. Portanto, pode-se dizer que o ensino especial desta época era homogeneizante, pois visava igualar o comportamento dessas pessoas em relação ao resto da sociedade, e segregatista, pois existiam instituições específicas para essas pessoas (CARVALHO, 2009).

As escolas especializadas serviam para dois grandes propósitos da burguesia. O primeiro era dar uma destinação e, conseqüentemente, retirar os deficientes do convívio social. O segundo era torná-las produtivas, uma vez que as escolas se tornaram centros de produção de atividades manuais, configurando um sistema exploratório compulsório de pessoas com deficiência. Esse modelo ficou conhecido na história da educação especial como institucionalização, pois as instituições eram responsáveis pelo destino das pessoas com deficiência não-burguesas (CARVALHO, 2009; ROGALSKI, 2010).

A institucionalização durou até a metade do século XX. Na década de 1960 é que os movimentos político-sociais questionam os direitos das minorias, a liberdade sexual e o sistema econômico. Com isso, o modelo de institucionalização também é questionado e a necessidade de sociabilização das pessoas com deficiência é trazida para a discussão. Dessa forma, surge o modelo educacional de integração das pessoas com deficiência (CARVALHO, 2009).

O processo de integração consiste na normalização, ou seja, em assemelhar as habilidades do indivíduo ao comportamento normativo para inserir a pessoa com necessidades especiais dentro da sociedade. Para tanto, se faz necessária a otimização das potencialidades da pessoa com deficiência por meio de centros especializados complementares nos centros educacionais. Dessa forma, a pessoa com deficiência frequenta escolas que possuem serviços especializados, onde terá tratamento diferenciado e, de forma complementar ou exclusiva, frequenta instituições especializadas, como centros de reabilitação e entidades assistenciais, para o desenvolvimento das suas habilidades, a fim de que se assemelhem ao comportamento social normativo. As instituições especializadas tem como objetivo identificar as principais necessidades do indivíduo, trabalhar o indivíduo com base nos parâmetros já identificados e, posteriormente, introduzi-lo na sociedade (CARVALHO, 2009).

Apesar de representar um avanço nos direitos sociais das pessoas com deficiência, na prática, o modelo integrativo permite que apenas as pessoas com deficiência, que consigam acompanhar o ritmo normativo, possam se matricular nas escolas comuns. Portanto, esse modelo se apoia efetivamente em instituições especializadas e na conseqüente falta de convívio social entre as pessoas normativas e as pessoas com deficiência. Configura-se, então, um modelo em que ainda há muita exclusão social da pessoa com deficiência e que não atende às reivindicações de direitos dessas pessoas (BARBOSA; FIALHO; MACHADO, 2018).

As políticas públicas tanto em âmbito nacional quanto internacional se modificam a partir dos seguintes marcos legais: Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência; Declaração Universal dos Direitos Humanos; A Unesco e a Educação na América Latina e Caribe; Educação para Todos: o compromisso de Dakar; A Unesco no Brasil: consolidando compromissos; Conferência Mundial de Necessidades

Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Esses marcos definem a deficiência como uma condição biossocial, com isso há um olhar voltado da sociedade para as pessoas com deficiência como sujeito de direitos e deveres. Portanto, entende-se que as pessoas com deficiência devem ter seus direitos garantidos e respeitados como todos os outros seres humanos para terem uma vida digna. Consequentemente, no âmbito educacional surge a ideia de escola inclusiva (BARBOSA; FIALHO; MACHADO, 2018).

A escola inclusiva prevê que a escola comum seja capaz de educar a todos, inclusive às pessoas com deficiência, adaptando-se às suas necessidades, quando preciso, e promovendo a inclusão das PCD dentro do espaço comum escolar. Essa é uma revolução das políticas educacionais dentro da Educação Especial, que objetiva a reparação e superação das desigualdades e injustiças sociais por meio da eliminação das práticas exclusivas e discriminatórias. Portanto, entende-se que a deficiência não determina a limitação individual, mas sim a interação da pessoa com deficiência com o conjunto de barreiras físicas, arquitetônicas e comunicacionais que o cercam e que devem ser retiradas para viabilizar o seu pleno desenvolvimento (BARBOSA; FIALHO; MACHADO, 2018).

Atualmente, está vigente o conceito de Educação Inclusiva, em que os direitos da pessoa com deficiência estão regulados pelo Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/15), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Essa lei determina no Art. 27 caput que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Como os objetivos desse trabalho estão voltados para a educação superior da pessoa com deficiência, na próxima seção são discutidos alguns aspectos históricos da inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior no Brasil.

## **2.4 Breve histórico das instituições de ensino superior no Brasil e a inclusão da pessoa com deficiência**

A educação superior no Brasil iniciou-se com o estabelecimento da aristocracia portuguesa no país. Ela era um privilégio da elite branca, constituída pelos portugueses aristocratas, padres jesuítas e funcionários do governo português. Dessa forma, a estrutura econômica determinava quais eram os indivíduos que tinham o direito de acessar a educação superior no Brasil colonial (TEIXEIRA, 1989a).

Em 1808, foram fundadas as primeiras escolas de ensino superior no país, no entanto a Universidade de Coimbra ainda era a instituição de referência naquele período (TEIXEIRA, 1989b). Segundo Martins (2002), entre os anos de 1808 e 1882 diversos pedidos para a criação de universidades foram negados pelo governo português. Como consequência, existiam apenas 24 instituições de ensino superior até o final do século XIX no Brasil, o que restringia o acesso à educação para as pessoas que participavam da elite social e intelectual brasileira (MARTINS, 2002).

A primeira universidade do Brasil só foi criada no Rio de Janeiro em 1920, a partir do Decreto 14.343, de 7 de setembro de 1920 assinado pelo presidente Epitácio Pessoa (BRASIL, 1920). A partir de então, as universidades deixariam de ser apenas institutos educacionais, para abrigarem também a ciência e permitir que se fossem feitas pesquisas científicas dentro das universidades (MARTINS, 2002). Em outubro de 1930, após a Revolução de 1930, foram criados o Ministério da Educação e Saúde Pública. No ano seguinte, pelo Governo Vargas é instituído o Decreto 19.851, de 11 de Abril de 1931, que no Art. 1º propõe que o ensino superior tenha como um dos seus objetivos “elevar o nível da cultura geral” (BRASIL, 1931). Neste ponto, a educação superior começa a ser vista como um benefício que deve atingir toda a população brasileira.

A partir da Constituição Federal de 1988 é que se abrange a educação como direito para todos, já que no Art. 205 da CF/88 consta que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Porém, não incide na constituição nenhum artigo específico para a educação de pessoas com deficiência. Apenas com a instituição da Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989 é que surge a primeira regulamentação que trata sobre as pessoas com deficiência. O Art. 2º, Parágrafo Único, Ins. I da Lei 7.853/1989 trata do direito da pessoa com deficiência

à educação, contudo não expressa a respeito da educação inclusiva no ensino superior (BRASIL, 1989).

O direito ao acesso ao ensino superior da pessoa com deficiência começa a aparecer no Decreto Lei 3.298, de 20 de dezembro de 1999, na Seção II que trata do acesso à educação no Art. 27, que diz: “As instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência” (BRASIL, 1999). Percebe-se pela leitura desse artigo que a responsabilidade de fornecer os recursos necessários para a educação das pessoas com deficiências fica a cargo das instituições públicas e privadas de ensino superior. O estado, até então, só tem participação neste processo educacional por meio institucional.

A partir da Lei 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão, o poder público fica responsável em assegurar a educação para as pessoas com deficiência em todos os níveis e modalidades de ensino, em conformidade com os artigos 27 e 28 da referida lei.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; (BRASIL, 2015).

O Art. 28 caput e Ins. I da Lei 13.146/2015 informam que o poder público deve acompanhar, incentivar e avaliar o sistema educacional inclusivo. Contudo, a Lei é omissa no que se refere aos critérios utilizados pelo poder público para efetivar tais ações (BRASIL, 2015). Diante do caráter recente do exercício da Lei 13.146/2015, faz-se importante pesquisar como o poder público desenvolve essas ações até o presente momento em instituições de ensino superior e analisar criticamente a efetividade dessas ações. Por isso, no Capítulo 3 definem-se os critérios e mecanismos para a aprovação do funcionamento e renovação do credenciamento de uma instituição de ensino superior no Brasil, pois este é o mecanismo utilizado pelo

poder público para fiscalizar o cumprimento da Lei 13.146/2015 nas IES. Também é realizada uma discussão crítica sobre as omissões da referida lei, as quais culminam em uma insegurança jurídica e, conseqüentemente, na instabilidade das ações sociais, na prática.



### **3. DISPOSIÇÕES LEGAIS SOBRE AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR**

#### **3.1 Marcos legais da pessoa com deficiência na educação superior**

Com o objetivo de listar os marcos legais que regem as pessoas com deficiência, principalmente ressaltando o ensino superior, foi realizado um levantamento da legislação. Assim, as instituições de ensino superior devem garantir o acesso e a permanência da pessoa com deficiência, considerando:

- a) A Constituição Federal de 1988, art. 205 que prevê a educação como um direito de todos (BRASIL, 1988);
- b) A Lei 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências (BRASIL, 2002);
- c) O Decreto 3.956/2001, que promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência (BRASIL, 2001);
- d) O Decreto 5.296/2004, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências (BRASIL, 2004);
- e) O Decreto 5.626/2005, que 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 (BRASIL, 2005);
- f) O Decreto 6.949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência para o âmbito interno após a aprovação do quórum de 3/5 de casa do congresso nacional estabelecido no Art. 5 parágrafo 3º da CF/88 (BRASIL, 2009);
- g) O Decreto 7.234/2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES (BRASIL, 2010);
- h) O Decreto 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências (BRASIL, 2011);
- i) BRASIL. Decreto nº 9.235/2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior

e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. (BRASIL, 2017);

- j) A Portaria 3.284/2003, que 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 (BRASIL, 2003).

### **3.2 Critérios do Ministério da Educação e Cultura (MEC) para credenciamento de instituições de ensino superior**

O Decreto 9.235 de 15 de dezembro de 2017 expressa quais os órgãos em âmbito federal realizam a fiscalização em instituições de ensino superior (IES), bem como os critérios que são instituídos para o estabelecimento de uma IES mantida pela iniciativa pública e privada, com fulcro no Art. 3º:

As competências para as funções de regulação, supervisão e avaliação no sistema federal de ensino serão exercidas pelo Ministério da Educação, pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep e pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - Conaes, conforme estabelecido neste Decreto. (BRASIL, 2017)

O funcionamento das IES depende de atos autorizativos do Ministério da Educação (BRASIL, 2017). Dentro da documentação necessária para o credenciamento das IES consta no Art. 20 na linha (b) a necessidade de apresentar o plano de desenvolvimento institucional e na linha (f) o plano de garantia de acessibilidade. Não há neste Decreto nenhuma menção acerca da necessidade de um plano que abranja a educação inclusiva. Também na Lei 10.861 de 14 de abril de 2004 que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) no Art. 3º, inciso III só há uma menção genérica da responsabilidade da instituição com a inclusão social. Vale ressaltar que o SINAES é o sistema utilizado para avaliar as instituições de ensino superior (BRASIL, 2004).

Na Portaria 3.284 de 7 de novembro de 2003 estão expressos alguns os requisitos de acessibilidade de PCD para instruir o processo de autorização para o credenciamento de instituições de ensino superior (BRASIL, 2003). No Art. 2º Parágrafo 1º dispõe que:

[...] § 1º Os requisitos de acessibilidade de que se trata no caput compreenderão no mínimo: I - com respeito a alunos portadores de deficiência física: a) eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante, permitindo acesso aos espaços de uso coletivo; b) reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviço; c) construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores, facilitando a circulação de cadeira de rodas; d) adaptação de portas e banheiros com espaço suficiente para permitir o acesso de cadeira de rodas; e) colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros; f) instalação de lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas; II - no que concerne a alunos portadores de deficiência visual, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso: a) de manter sala de apoio equipada como máquina de datilografia braile, impressora braile acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopiadora que amplie textos, software de ampliação de tela, equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal, lupas, réguas de leitura, scanner acoplado a computador; b) de adotar um plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em braile e de fitas sonoras para uso didático; III - quanto a alunos portadores de deficiência auditiva, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso: a) de propiciar, sempre que necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno; b) de adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico; c) de estimular o aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado; d) de proporcionar aos professores acesso a literatura e informações sobre a especificidade lingüística do portador de deficiência auditiva. [...] (BRASIL, 2003)

É possível perceber que as diretrizes expostas por este Decreto se restringem a diminuir as barreiras arquitetônicas para deficientes físicos e possibilitar adaptação com ferramentas específicas para as pessoas com deficiência auditiva e visual. No entanto, as pessoas com deficiência intelectual ficam de fora do rol de medidas listadas. Diante disso, há nas leis que regem o credenciamento de IES a definição dos critérios para a estrutura dos espaços físicos das instituições. Contudo, há ausência de regulamentação que trate especificamente sobre a educação inclusiva e isso denota uma falha sistemática principalmente para as pessoas com algum tipo de deficiência intelectual.

Com relação a garantia de vagas para pessoas com deficiência em instituições federais de ensino técnico médio e superior, tem-se a Lei 13.409/2016. Ela altera a Lei 12.711/2012 para dispor que a proporção de vagas para pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência deve ser no mínimo igual à proporção respectiva dessas pessoas na unidade federativa onde está instalada a instituição, de acordo com os

dados mais recentes fornecidos pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2016).

Como a responsabilidade de inclusão social em nível superior fica a cargo das instituições, a forma como elas inserem as Pessoas com Deficiência no seu programa de ensino são distintas, variando em cada instituição. No entanto, as instituições de ensino superior estão sujeitas à determinação do Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011, que no Art. 5º, Parágrafo 2º, inciso VII dispõe a necessidade da criação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. No parágrafo 5º deste artigo, estatui que esses “núcleos de acessibilidade visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação” para facilitar a participação e o desenvolvimento da PCD (BRASIL, 2011).

Constata-se que nas leis que regem as instituições de ensino superior, há ausência de diretrizes que estabeleçam parâmetros claros e definidos em relação à inclusão educacional da pessoa com deficiência. Com isso, as tomadas de decisão em relação às PCD ficam a cargo das próprias instituições, o que promove uma falta de unificação entre os métodos e dificulta a fiscalização por parte do poder público. Da mesma forma, o atendimento às pessoas com deficiência não tem o mesmo padrão em todas as instituições, o que pode ser um problema para a PCD em conseguir se desenvolver dentro de algumas instituições.

De acordo com o modelo biopsicossocial, a falta de padrão de atendimento às pessoas com deficiência pode ser uma vantagem, uma vez que as pessoas com deficiência são diversas e possuem necessidades distintas. Por isso, a diversificação no atendimento às PCD deve ser encorajada, principalmente para atender às demandas físicas, psicológicas, sociais e ambientais de cada indivíduo. No entanto, a falta de diretrizes específicas deixa de ser uma vantagem para se tornar um problema, pois há instituições de ensino superior que respondem de forma ineficaz ao ingresso e à permanência das pessoas com deficiência nos cursos de nível superior (FEMINELLA; LOPES, 2016; GUIMARÃES, 2021; PIOVESAN, 2022).

Diante do exposto, faz-se necessário apresentar algumas visões críticas de doutrinadores às leis que regem as pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior. Dessa forma, na próxima seção visa-se expor as omissões desses regimentos e suas possíveis consequências.

### 3.3 Critérios avaliativos das instituições de ensino superior

Os critérios de avaliação das instituições de ensino superior são regulamentados no Capítulo IV do Decreto 9.235/17 (BRASIL, 2017). Essa avaliação é realizada no âmbito do SINAES, que é operacionalizado pelo INEP. Os ciclos avaliativos têm duração de 10 anos para o credenciamento de universidades e cinco anos para o credenciamento de centros universitários e faculdades e renovação de reconhecimento de cursos. A avaliação para credenciamento, reconhecimento e renovação de cursos resulta na atribuição de conceitos que variam de um a cinco e tem por objetivo “identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica”, conforme disposto no Art. 4º da Lei 10.861/2004 (BRASIL, 2004). As dimensões institucionais imperiosas estão estatuídas no Art. 3º da Lei 10.861/2004:

Art. 3º A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes:

I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional;

II – a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;

III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;

IV – a comunicação com a sociedade;

V – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;

VI – organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;

VII – infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;

VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional;

IX – políticas de atendimento aos estudantes;

X – sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.

§ 1º Na avaliação das instituições, as dimensões listadas no caput deste artigo serão consideradas de modo a respeitar a diversidade e as especificidades das diferentes organizações acadêmicas, devendo ser contemplada, no caso das universidades, de acordo com critérios estabelecidos em regulamento, pontuação específica pela existência de programas de pós-graduação e por seu desempenho, conforme a avaliação

mantida pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

§ 2º Para a avaliação das instituições, serão utilizados procedimentos e instrumentos diversificados, entre os quais a autoavaliação e a avaliação externa *in loco*, presencial ou virtual, com georreferenciamento.

§ 3º A avaliação das instituições de educação superior resultará na aplicação de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas (BRASIL, 2004).

Do ponto de vista da avaliação sobre acessibilidade na educação superior, o SINAES dispõe de um documento orientador para a avaliação dos cursos de graduação, intitulado “Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação *in loco* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)”. Neste documento é possível encontrar as situações que requerem atendimento diferenciado e quais são os respectivos recursos de acessibilidade e serviços que devem ser oferecidos para viabilizar a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior. Portanto, cada tipo de deficiência possui a sua própria recomendação para Atendimento Educacional Especializado (AEE) (GRIBOSKI, 2013).

A avaliação das instituições de ensino superior quanto à acessibilidade é realizada em duas dimensões. Primeiramente, em relação à “Dimensão 1” referente à organização didático-pedagógica, que tem como indicadores: o contexto educacional; estrutura curricular; conteúdos curriculares; metodologia; apoio ao discente; atividades de tutoria; tecnologias de informação e comunicação; material didático institucional e procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem. Em seguida, são avaliados os parâmetros da “Dimensão 3” que se refere à infraestrutura. Os indicadores são: gabinetes de trabalho para professores de Tempo Integral; sala de professores; salas de aula e laboratórios didáticos especializados. Vale ressaltar que as instituições de ensino superior devem observar as determinações da norma ABNT NBR 9.050/2004 e do Decreto 5.296/2004 (ABNT, 2004; GRIBOSKI, 2013; BRASIL, 2004).

No caso de uma avaliação insuficiente dos cursos, fica justificada a celebração do protocolo de compromisso, cujo conteúdo está expresso nos Inss. do Art. 54 do Decreto 9.235/17, transcritos a seguir:

Art. 54. A partir do diagnóstico objetivo das condições da instituição ou do curso, a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação indicará a celebração de protocolo de compromisso, a ser apresentado pela IES, que conterà:

- I - os encaminhamentos, os processos e as ações a serem adotados, com vistas à superação das fragilidades detectadas;
- II - a indicação expressa de metas a serem cumpridas;

III - o prazo máximo de doze meses para o seu cumprimento; e  
 IV - a criação de comissão de acompanhamento do protocolo de compromisso pela IES.

§ 1º Na vigência de protocolo de compromisso, poderá ser aplicada medida cautelar, prevista no art. 63, desde que necessária para evitar prejuízo aos estudantes.

§ 2º O protocolo de compromisso firmado com universidades federais ou instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica será acompanhado pela Secretaria de Educação Superior ou pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, respectivamente. (BRASIL, 2017).

No caso de descumprimento do protocolo de compromisso, fica justificada a instauração de um processo administrativo, cujas penalidades estão previstas no Art. 10, Parágrafo 2º, da Lei 10.861/2004, descritas a seguir:

§ 2º O descumprimento do protocolo de compromisso, no todo ou em parte, poderá ensejar a aplicação das seguintes penalidades:

I – suspensão temporária da abertura de processo seletivo de cursos de graduação;

II – cassação da autorização de funcionamento da instituição de educação superior ou do reconhecimento de cursos por ela oferecidos;

III – advertência, suspensão ou perda de mandato do dirigente responsável pela ação não executada, no caso de instituições públicas de ensino superior (BRASIL, 2004).

Como se pode observar, as leis que regem o acesso e a permanência das pessoas com deficiência são diversas e estão dispostas em legislações extravagantes. Sob o ponto de vista de praticidade, essas legislações poderiam estar compiladas em um código específico para facilitar a busca e o reconhecimento das leis que regem a pessoa com deficiência no ensino superior. No entanto, apesar de estarem espalhadas, as atuais leis parecem abranger as necessidades das pessoas com deficiência. Com o objetivo de investigar se há omissões nas leis que determinam as condições de acessibilidade e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre o tema, visando coletar as impressões dos autores sobre as possíveis omissões. Essa revisão é apresentada na próxima sessão.

### **3.4 Revisão Bibliográfica - As visões críticas sobre as leis que regem as diferentes pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior**

Apesar de ser uma lei bem fundamentada, que apresenta ideais pautados na inclusão das pessoas com deficiência, a forma genérica em que a Lei 13.146/2015 foi escrita, com o objetivo de atender a todos indivíduos com as mais diversas

deficiências, tornou-se o seu principal problema. Segundo Santanna e Gomes (2019), isso ocorre porque “cada desigual deveria ser tratado desigualmente, no sentido de que um autista tem necessidades diferentes de um cadeirante, tornando o rol de auxílio que deve ser fornecido diferente também” (SANTANNA; GOMES, 2019). Dessa forma, apesar de ser uma lei genérica para abranger a todos, ela deveria também garantir o atendimento adequado para cada uma das necessidades específicas das diversas pessoas com deficiência. Como o objetivo deste trabalho está correlacionado à garantia do acesso e a permanência da PCD à educação em nível superior, são apresentadas nesta seção, as visões críticas de alguns autores sobre as leis de inclusão com relação aos alunos com diferentes tipos de deficiência no ensino superior.

Santanna e Gomes (2019) discorrem sobre a inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede de ensino. Elas apontam que uma das principais dificuldades da pessoa com TEA é lidar com mudanças constantes. Em específico para a educação, as mudanças no espaço físico e no corpo docente são os maiores desafios para esses indivíduos. As autoras enfatizam que a Lei 13.146/2015 no Art. 28 Ins. II não garante que o indivíduo com TEA não tenha que lidar com as constantes mudanças anuais, conseqüentemente isso afeta diretamente no seu desenvolvimento educacional (SANTANNA; GOMES, 2019).

Art. 28: Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

(...) - II: aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; (...) (BRASIL, 2015).

Já Cantorani e colaboradores (2020) fizeram um trabalho de pesquisa no qual levantaram dados estatísticos de ingresso de pessoas com deficiência em uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) da Região Sul do Brasil. Os autores também entrevistaram dois gestores dessa instituição com o objetivo de analisar o processo de adequação de uma Instituição Federal de Ensino Superior à Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que implementa cotas para pessoas com deficiência, proporcionais ao número total de PCD em relação população geral. O levantamento de dados feito pelos autores mostrou que, no que diz respeito à garantia de acesso das pessoas com deficiência às instituições de ensino superior, o número de vagas disponibilizadas no processo seletivo unificado (SISU) para pessoas com deficiência

foi proporcional a quantidade de PCD na região. Portanto, sob o aspecto meramente numérico, a Lei 13.409/2016 está sendo cumprida corretamente (CANTORANI et al., 2020).

Quando os gestores entrevistados falam sobre as suas experiências dentro da instituição, fica claro que apesar de garantir o acesso, as leis existentes não garantem a permanência das PCD nas instituições de ensino superior. Os gestores entrevistados relatam que há incongruência com relação à criação das leis e a falta de condições proporcionadas às IFES para cumpri-las. Isso ocorre, pois o orçamento para investimento nas IFES foi reduzido para valores ínfimos nos últimos anos, dificultando a compra de materiais específicos necessários para a adequação educacional desses alunos. Ademais, o principal problema está na proibição da contratação de novo pessoal especializado para atender as demandas existentes por parte dos alunos com deficiência, devido à falta de orçamento. Por isso, na visão de um dos gestores, o governo promulgou leis, cuja necessidade são inquestionáveis, mas que as instituições federais de ensino superior não possuem condições mínimas de atendê-las, pois “a realidade concreta tem apresentado situações que o cumprimento não é possível” (CANTORANI et al., 2020).

Os gestores enfatizam um caso específico que ocorreu na instituição de ensino em que um aluno com TEA conseguiu realizar a prova de ingresso para a instituição com o apoio de três profissionais durante o processo seletivo, mas que após o ingresso, foi constatado que a instituição não possuía condições mínimas para atender o aluno. A situação do aluno persistiu, até onde se tem conhecimento, e foi tratada, segundo os gestores, por meio de “soluções paliativas e insatisfatórias”. Diante do exposto, Cantorani et al. (2020) afirmam que é necessário suporte às instituições de ensino superior para a efetivação da acessibilidade em sua multiplicidade de dimensões: atitudinal, arquitetônica, metodológica, programática, instrumental, de transporte, de comunicação e digital. Dessa forma, é preciso entender que garantir o ingresso, não garante a permanência. Portanto, avalia-se que há falhas nas leis que regem às pessoas com deficiência durante todo o seu percurso educacional, mas principalmente no apoio ao aluno durante o curso no ensino superior (CANTORANI et al., 2020).

Outro obstáculo que deve ter atenção e ser assegurada pelas leis que regem às pessoas com deficiência é a formação dos professores em relação aos alunos com

necessidades educacionais especiais (NEE). Reis, Eufrásio e Bazon (2010) analisaram a formação de professores universitários formados em Ciências Biológicas/licenciatura em uma universidade pública do sul de Minas Gerais para o atendimento de pessoas com deficiência visual no sistema universitário. Alguns objetivos traçados pelas autoras foram: determinar a concepção de deficiência visual pelos professores; averiguar a formação inicial e continuada desses professores no que concerne a deficiência visual; e apontar as experiências dos docentes com alunos com deficiência visual. Elas reportaram uma imensa defasagem no sistema de formação profissional de professores para atender os alunos com deficiência visual (REIS; EUFRÁSIO; BAZON, 2010).

Primeiramente, elas notaram que três dos cinco entrevistados reduziram a deficiência visual, que pode ser classificada em visão normal, perda leve, moderada, grave, profunda, quase total e total de visão, à condição de daltonismo, ceratocone e deficiência visual com campo visual. Isso demonstra o total desconhecimento dos professores com relação ao conceito de deficiência visual. Com relação à formação acadêmica desses profissionais, foi unânime o relato de que não tiveram disciplinas em sua grade curricular que tratassem das necessidades educacionais especiais de qualquer PCD. Da mesma forma, foi unânime que nenhum dos entrevistados teve experiência com alunos com deficiência visual durante suas carreiras acadêmicas. Além disso, apenas um dos entrevistados deu continuidade na sua formação superior com um curso voltado para as NEE. Portanto as autoras concluíram que, apesar da preparação do professor para atender os alunos com NEE ser fundamental para o processo de inclusão desses alunos, há uma defasagem ainda muito grande na formação desses professores (REIS; EUFRÁSIO; BAZON, 2010).

Em relação ao regimento de capacitação dos professores, a Lei 13.146/2015 expressa em seu Art. 28 caput Ins. XI que “Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: (...) formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;” (BRASIL, 2015). O Decreto 7.611/11, que dispõe sobre a educação especial, não faz nenhuma menção à formação profissional dos professores de nível superior em relação à educação especial (BRASIL, 2011). Portanto, diante das experiências trazidas por Reis, Eufrásio e Bazon (2010), juntamente com as lacunas existentes na

Lei 13.146/2015 e no Decreto 7.611/2011, é possível observar que, apesar de primordial para o aprendizado e a inclusão dos alunos com deficiência no ensino superior, a formação acadêmica dos professores voltadas para a inclusão é extremamente negligenciada.

O trabalho de Bisol e colaboradores (2010) visa compreender a vivência universitária de estudantes surdos de uma universidade do sul do Brasil. A pesquisa bibliográfica das autoras mostra que as falhas de trajetória escolar anteriores como deficiência de linguagem, falta de habilidades lógicas e problemas com a compreensão em leitura são os principais desafios acadêmicos enfrentados pelos alunos surdos. Como os professores não tem facilidade em adaptar os conteúdos para suas necessidades, o sucesso do aluno surdo na graduação depende muito da mediação do intérprete. As autoras chamam atenção para o fato de que a tradução do conteúdo acadêmico para a linguagem de sinais depende muito do nível de conhecimento especializado do intérprete e do vocabulário português do aluno, que por vezes é bastante limitado. Outra questão importante destacada no trabalho é que os alunos surdos constroem relações tanto com colegas, quanto com professores que são muito dependentes do intérprete, o que dificulta o desenvolvimento social deste aluno (BISOL et al., 2010).

Além da pesquisa bibliográfica as autoras fizeram entrevistas com cinco estudantes universitários surdos que estavam na faculdade por pelo menos 3 semestres. Uma questão levantada pelos entrevistados é que no ensino regular, eles foram ensinados em escolas especiais, nas quais o ensino é voltado para a comunidade surda, fazendo utilização prioritária da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Ao chegarem ao ensino superior, o ensino é voltado para a comunidade ouvinte, portanto há barreiras de comportamento no cotidiano dos alunos universitários surdos e de linguagem, uma vez que a língua prioritária na universidade é a língua portuguesa. Faz-se necessário lembrar que a barreira de linguagem impacta também na escrita desses alunos, que tem uma escrita mais próxima do linguajar das LIBRAS do que do português (BISOL et al., 2010).

Outra questão importante é a barreira cultural existente entre os surdos e os ouvintes. Segundo um dos entrevistados, o ouvinte jamais saberá como é a cultura do surdo, em que há trocas por parte dos pares durante as conversas. Para ele, nas conversas dos ouvintes há muitos “blá,blá,blá” e ele tem dificuldade de saber o que

estão falando com e para ele. Por fim, mas não menos importante, há a barreira do preconceito, em que é colocada em dúvida a capacidade dos surdos. Os entrevistados relataram que os ouvintes têm dificuldade de lidar com o surdo e acabam reproduzindo questionamentos preconceituosos do tipo “como uma pessoa surda consegue estar na faculdade?” (BISOL et al., 2010).

Bisol e colaboradores (2010) concluem que para os estudantes surdos que sempre frequentaram as escolas especiais bilíngues, as barreiras culturais são bastante dificultadoras do processo de inclusão desses alunos junto à comunidade acadêmica e às suas atividades. Portanto, é colocada em questão a capacidade das instituições de ensino superior em lidar com o ensino e a aprendizagem dos alunos com deficiência auditiva. Apesar de existirem medidas garantidas por lei, como a existência de intérpretes, ainda é preciso garantir a inclusão em um nível mais subjetivo, que é o sociocultural. A presença do intérprete, embora essencial, não garante a inclusão, que requer maior reflexão em relação ao papel do professor e da instituição na formação acadêmico-social deste aluno. Portanto, a subjetividade dessa necessidade educacional especial não fica garantida por lei, representando uma falha neste sistema (BISOL et al., 2010).

Os estudos apresentados mostram que garantir o acesso das pessoas com deficiência às universidades é essencial, já que houve um pequeno aumento de 2016, onde apenas 0,47 % dos alunos universitários eram deficientes, para 0,67 % em 2020 (INEP, 2020). Porém, não basta apenas possibilitar o acesso da pessoa com deficiência às universidades. A questão central da educação especial em nível superior está na criação de condições necessárias para que os alunos tenham o apoio especializado necessitado, de forma que consigam se apropriar dos conhecimentos científicos e culturais disponíveis nas instituições de ensino superior. Dentre os principais obstáculos, destaca-se a falta de formação especializada dos professores, que apesar da sua boa vontade e atitudes favoráveis ao processo de inclusão, se deparam com a insegurança da falta de preparo e conhecimento sobre as particularidades de cada aluno com deficiência (FACCI; SILVA; SOUZA, 2018).

Dessa forma, percebe-se que a criação de leis para regulamentar a educação das pessoas com deficiência no ensino superior, apesar de essencial, não é suficiente para que a inclusão aconteça. Por isso, faz-se necessário que sejam criadas condições reais de aprimoramento estrutural e de capacitação dos profissionais para

a promoção da inclusão educacional das pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil. Em relação às instituições públicas de ensino superior, destaca-se que é necessário viabilizar esse processo financeiramente, de forma que o processo de inclusão das PCD seja levado em consideração no orçamento institucional, visando favorecer a permanência deste aluno na universidade.

Ressalta-se ainda que as necessidades de cada pessoa com deficiência podem variar inclusive dentro de uma mesma classe. Os deficientes visuais com perda total de visão precisam de atendimentos totalmente diferentes dos deficientes visuais com baixa visão. Portanto, é essencial que exista uma ampla gama de profissionais especializados que sejam capazes de entender, assimilar e transmitir seus conhecimentos para toda a comunidade acadêmica que cerca a PCD para que finalmente, as barreiras sociais, estruturais e culturais sejam de fato superadas.

A forma citada no Decreto 7.611/2011 para viabilizar a inclusão das pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior é a criação de núcleos de atendimento especializados dentro das IES. Assim, no capítulo seguinte é apresentado o levantamento bibliográfico que visa listar as ações documentadas na literatura que as instituições de ensino superior implementam para inclusão de Pessoas com Deficiência (PCD).



#### 4. ESTADO DA ARTE DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

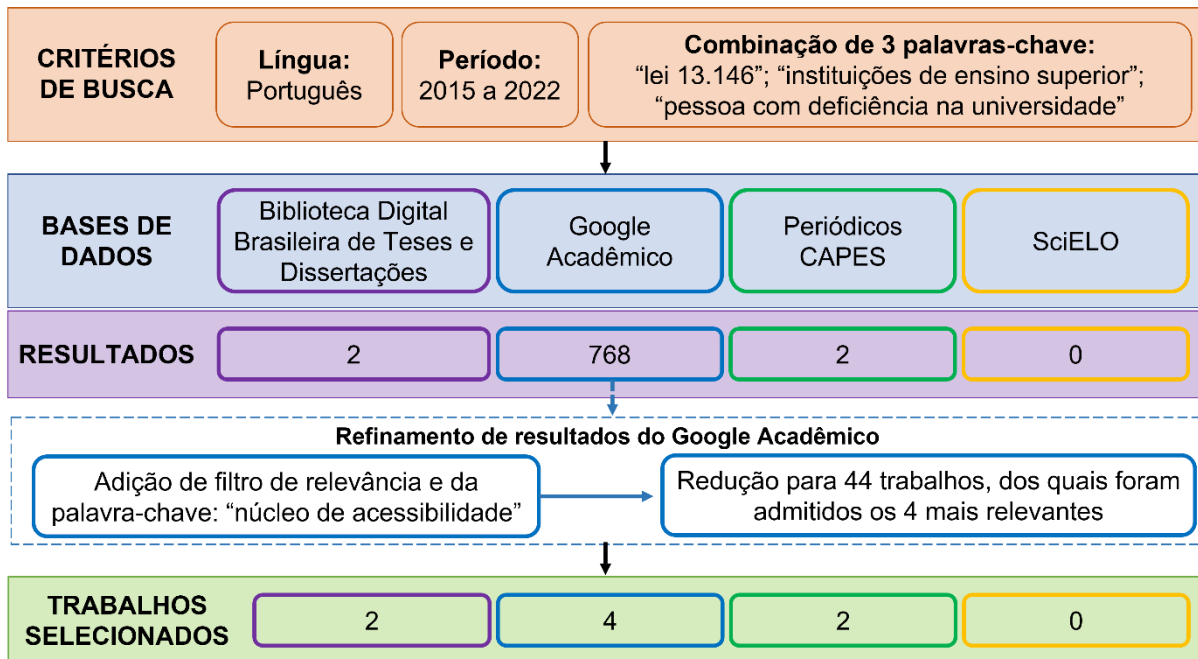
Apesar da Lei 13.146/2015, do Decreto 7.611/2011 e da Portaria 3.284/2003 disporem sobre a obrigatoriedade de acesso, a promoção de medidas que permitam a permanência e as normas para adequação arquitetônica das instituições de ensino superior, a grande maioria das universidades não mapeia o ingresso e a permanência dos alunos com deficiência. Isso dificulta a identificação da efetividade das medidas de inclusão acadêmica desses alunos e denota que esse processo precisa de melhorias no acompanhamento. A revisão da literatura mostra que os trabalhos relacionados ao tema relatam a existência de núcleos de atendimento especializados que tem por objetivo acompanhar os estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE) durante sua formação acadêmica, buscando atender de forma personalizada a cada um deles. Os núcleos de acessibilidade são estatuídos no Decreto 7.611/2011 e são a principal medida adotada para inclusão da PCD no ensino superior (CRUZ, 2016; JUAREZ, 2020; SERRA, 2017).

A pesquisa bibliográfica apresentada neste capítulo visou verificar relatos sobre o ingresso, a permanência e os principais desafios relatados na inclusão de pessoas com deficiência em instituições de ensino superior no Brasil. A pesquisa foi realizada nas bases de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Google acadêmico, Periódicos CAPES e Scielo. O fluxograma apresentado na **Figura 1** esquematiza o sistema de busca e os resultados de trabalhos encontrados.

Foi utilizada a combinação de três palavras-chave (“lei 13.146”, “instituições de ensino superior” e “pessoa com deficiência na universidade”) para procurar por trabalhos realizados entre os anos de 2015 e 2022, que foram escritos em português. Foram encontrados quatro trabalhos nas bases de dados BDTD e Periódicos CAPES, sendo dois em cada. Na base SciELO não foi encontrado nenhum resultado. Já na base Google Acadêmico, foram encontrados 768 trabalhos. Devido ao número excessivo e da pouca especificidade no tema dos trabalhos encontrados, foi necessária a aplicação de um filtro de relevância e a inclusão da palavra-chave “núcleo de acessibilidade” para restringir os resultados para 44. Dos 44 trabalhos, foram lidos os 11 primeiros trabalhos apresentados na plataforma e selecionados os

quatro trabalhos mais relevantes, cujo acesso é público e gratuito, com o objetivo de totalizar oito trabalhos para compor a revisão bibliográfica apresentada neste capítulo.

**Figura 1-** Fluxograma da metodologia de busca de trabalhos acadêmicos sobre Pessoas com Deficiência nas Instituições de Ensino Superior.



Fonte: Do Autor.

O trabalho de Pereira (2017) mostra o panorama da inclusão de PCD nas universidades públicas e privadas do estado do Rio Grande do Sul. Ela observou que 100 % das universidades possuem um setor específico para atender as pessoas com deficiência. A autora discute a quantidade de PCD nas IES, apontando que conseguir ingressar na universidade exige um esforço excepcional do indivíduo desde o ensino básico e por isso há uma sub-representação dessas pessoas no ensino superior. Pereira (2017) também enfatiza a enorme discrepância entre o sistema público e privado. No sistema público, as políticas de incentivo ao ingresso e à permanência são claras e o esforço para que a inclusão ocorra é facilmente identificado. No sistema privado, os editais, as divulgações internas e até mesmo as políticas públicas de incentivo ao ingresso, como FIES e PROUNI, não apresentam previsão específica para as pessoas com deficiência (PEREIRA, 2017). Portanto, o ingresso de PCD nas IES ainda é baixo em relação ao número de PCD na sociedade e está relacionado a condições educacionais anteriores. Porém pode ser favorecido por políticas públicas

de incentivo e divulgação dos direitos das pessoas com deficiência no âmbito universitário.

Na dissertação de mestrado de Juarez (2020) é relatado como a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) lida com as Pessoas com Deficiência. A autora informa a existência do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) vinculado ao Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil (NUAPE). O NAI tem como objetivo identificar e auxiliar de forma personalizada as necessidades que os alunos apresentam, com apoio psicológico, adaptação de materiais didáticos e com diversas tecnologias assistivas para apoiar as pessoas com deficiência dentro e fora da universidade. Apesar dos núcleos de apoio existirem em todos os *campus* da UTFPR, não há dados sobre quantos alunos com deficiência se formaram. Os dados sobre os principais motivos de desistência são genéricos e apontam problemas como mudança de curso, dificuldade de locomoção para a universidade e na instituição e falta de apoio financeiro. Juarez (2020) ainda chama atenção para a falta de estudantes com deficiência visual em todos os 13 *campus*, já que esta é a deficiência mais incidente na população brasileira (6,6 %) (JUAREZ, 2020).

A partir do trabalho de Juarez (2020) foi possível identificar o papel dos núcleos de acessibilidade em uma universidade pública, que está relacionado com facilitar o caminho acadêmico do estudante durante o seu curso. Porém foi possível perceber que o acompanhamento desses alunos até o final do seu curso não é ideal, o que impacta na falta de dados sobre esses alunos após o seu ingresso no curso. Portanto, faz-se necessário que os núcleos de acessibilidade acompanhem os alunos durante todo o seu percurso estudantil na universidade e que também sistematizem a sua coleta de dados para facilitar a produção de trabalhos que visem identificar os principais problemas enfrentados e propor melhorias.

Braga (2016) objetivou identificar se sete universidades no Ceará cumpriam os preceitos de acessibilidade para ingresso e permanência dos seus alunos com impedimentos de longo prazo de natureza física ou sensorial, conforme disposto na legislação, considerando os aspectos inerentes à eliminação das barreiras arquitetônicas e nas comunicações. Em casos que as leis eram cumpridas, a autora buscou identificar a maneira que se consolidavam essas ações. Em casos negativos, a autora procurou entender quais eram as dificuldades enfrentadas para a efetivação das leis (BRAGA, 2016).

A autora avaliou os aspectos de acessibilidade nos quesitos de políticas acadêmicas e de infraestrutura. No que se refere às políticas acadêmicas foram analisados os indicadores “*i) programa de atendimento aos estudantes na perspectiva da acessibilidade; ii) processo seletivo; iii) ações institucionais para eliminação de barreiras na comunicação interpessoal, escrita e virtual; e iv) políticas institucionais para eliminação de barreiras atitudinais e pedagógicas*”. Com relação a infraestrutura, foram analisados os indicadores “*i) instalações administrativas e espaços para atendimento aos alunos, ii) instalações sanitárias e iii) biblioteca*” (BRAGA, 2016).

O primeiro desafio relatado por Braga (2016) foi a unanime falta de clareza e acesso difícil às informações referentes à existência de políticas de acessibilidade e como elas ocorrem dentro de cada uma das universidades, sendo necessário contato direto com a instituição via telefone ou e-mail para coletar as informações. Apesar da Lei 13.146/2015 ser recente em relação ao período que a autora fez a pesquisa, foi constatado que, das sete instituições, o núcleo de acessibilidade já existia há mais de um ano em três delas e, em duas instituições, o núcleo de acessibilidade estava sendo implantado, o que denotou uma preocupação das instituições em garantir a sua acessibilidade (BRAGA, 2016).

Com relação às barreiras de comunicação, Braga (2016) relatou que as medidas mais frequentes oferecidas são intérpretes de LIBRAS, *softwares* sintetizadores de voz para alunos com deficiência visual e oferta de disciplina optativa de LIBRAS. O principal problemas apontado pela instituição para expandir as ações inclusivas, principalmente a contratação de profissionais especializados e novos dispositivos tecnológicos, foi a falta de recursos financeiros. Outra dificuldade reportada foi a resistência por parte dos professores e demais funcionários aos alunos com deficiência sob a alegação de desconhecimento de como tratar o aluno e como adaptar a sua metodologia de ensino de forma que abranja satisfatoriamente este aluno (BRAGA, 2016).

Por fim, em relação à infraestrutura, Braga (2016) relatou que cada universidade estava em um estágio diferente de desenvolvimento. Em todas as instituições, faltavam muitos itens de acessibilidade, como sinalizações sonoras, táteis ou visuais, rampas e corrimão adequados, falta de acesso em determinados prédios aos alunos com deficiências físicas e mal uso dos banheiros e espaços destinados para as PCD, muitas vezes utilizados como depósitos, o que reafirmou a hipótese de

que os alunos com deficiência não podem usufruir com igualdade de espaços coletivos. Como principal dificuldade relatada para a realização da adaptação dos espaços, tem-se a falta de condições financeiras (BRAGA, 2016).

Braga (2016) concluiu que a acessibilidade arquitetônica e nas comunicações dispõe de regulamentação apropriada e suficiente para sua implementação e que o Ministério da Educação tem um sistema de avaliação capaz de contemplar todos os quesitos das regulamentações. Porém, suas implementações por parte das universidades do Ceará é bastante inadequada e encontram suas maiores dificuldades nos trâmites burocráticos e falta orçamentária, assim como é reportada alguma resistência administrativa e de corpo docente para a realização de remoção de barreiras de comunicação, principalmente pautada na falta de preparo dos profissionais (BRAGA, 2016).

É preciso apontar que há uma contradição intrínseca nas conclusões de Braga (2016). Ela diz que as regulamentações para garantir o acesso e a permanência do PCD no ensino superior são suficientes para sua implantação, porém constata que a falta orçamentária e burocracia interna, principalmente nas universidades públicas, são o principal impedimento para o cumprimento dos regimentos. Se realmente os regimentos fossem suficientes para a sua implementação, não deveria haver problemas encontrados pelas instituições para a sua implementação. No presente trabalho, levanta-se o questionamento com relação à falta de repasse financeiro do governo direcionado para o cumprimento desses regimentos nas instituições públicas e no caso das instituições privadas, de políticas de incentivo fiscal para favorecer essas adaptações.

Oliveira (2021) fez uma pesquisa qualitativa com o objetivo de analisar como se configura a docência na Educação Superior com relação à inclusão de estudantes com deficiência. O estudo traz relatos reais de professores de alunos com deficiência e as suas percepções quanto aos principais desafios enfrentados. Os relatos diferem de acordo com a deficiência apresentada pelo aluno, no entanto o sentimento de despreparo com relação à adaptação de metodologias para atender cada discente em particular é unânime. A forma mais frequente relatada de como se perceber e se adaptar, enquanto docente, às necessidades do aluno perpassa pela inclusão do aluno na decisão metodológica. Então, os professores que perguntavam sobre qual era a melhor forma de abordar os assuntos e promover as avaliações, conseguiam

atingir o objetivo de transmitir o conhecimento para o aluno com deficiência com qualidade muito próxima ou até superior aos demais (OLIVEIRA, 2021).

Esse processo de participação do aluno com deficiência na metodologia, mostra acima de tudo, que o professor ouve as necessidades daquele indivíduo e encurta o distanciamento intrínseco da relação professor-aluno. Dessa forma, cria-se um ambiente considerado mais seguro, tanto para o professor que apresenta inseguranças e limitações sobre como lidar com o aluno, quanto para o aluno que se sente ouvido, acolhido e incluído como ator principal no seu processo de aprendizagem. A autora ainda destaca que a presença do aluno com deficiência é edificadora para a experiência pessoal e profissional do professor, dos outros alunos e dos demais profissionais da instituição de ensino. O que Oliveira (2021) conclui que é a grande contribuição do seu trabalho de pesquisa é que essas interações intersubjetivas dos professores com os alunos com deficiência conduzem os docentes para constantes autorreflexões e autoavaliações. Da mesma forma, há busca por alternativas pedagógicas e de continuação da sua formação profissional, que possibilitam ressignificar e reconfigurar a docência universitária (OLIVEIRA, 2021).

O trabalho de Oliveira (2021) mostrou a importância do papel do professor no ensino inclusivo dos alunos com deficiência no ensino superior. Eles são preponderantes para o sucesso educacional da PCD. No entanto, parece não haver estímulos durante a sua formação profissional para o conhecimento de metodologias e práticas inclusivas, o que apenas ocorrerá quando o professor se deparar com um aluno com deficiência durante a sua vida profissional. Isso denota uma falha no processo de formação desses profissionais e, conseqüentemente, uma falha das instituições em prover o preparo profissional continuado dentro da universidade. Portanto, infere-se que muito dos esforços para promover a inclusão de alunos com deficiência envolvem a boa vontade dos professores.

A tese de doutorado de Fantacini (2017) objetivou descrever e analisar como ocorrem as ações do Núcleo de Acessibilidade (NA) em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais em cursos de Educação à Distância (EaD) de uma instituição privada de ensino superior. Também foram realizadas pesquisas de satisfação com os alunos usuários do NA para avaliar a satisfação dos estudantes com as ações. Inicialmente, a autora fez uma análise do corpo profissional que compunha o NA, que foi instaurado em 2013. Ela notou que todos os quatro membros

do núcleo tinham formação inicial e continuada na área específica da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O trabalho aponta para a importância da formação de uma equipe multidisciplinar para atuar nos núcleos de acessibilidade, uma vez que a multidisciplinaridade traz olhares diversos sobre os mesmos aspectos e possibilidades amplas conseguir resolver possível dificuldades (FANTACINI, 2017).

Um dado interessante trazido por Fantacini (2017) é que dentre as 137 pessoas que se autodeclararam na matrícula ou no processo seletivo como pessoa com necessidades educacionais especiais (PNEE), somente 26 confirmaram a sua autodeclaração apresentando laudo diagnóstico e solicitando algum tipo de apoio do NA. A autora atribuiu esse número baixo de confirmações “à falta de informação sobre os direitos relacionados à inclusão na Educação Superior; ao desconhecimento da presença de um NA nesta IES; e às dificuldades de apresentar um laudo diagnóstico preciso e/ou até mesmo as dificuldades de enfrentamentos diante das barreiras atitudinais” (FANTACINI, 2017).

Ainda com relação ao mapeamento de estudantes, a autora identificou que a maioria dos estudantes com NEE é do sexo masculino. As deficiências mais incidentes são a deficiência visual e auditiva, com ausência total de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação (AH/SD). Com relação aos dados de TEA e AH/SD, a autora levanta a possibilidade de subnotificação por causa da dificuldade de diagnóstico preciso e ao fato de alguns alunos não notificarem por questões de preconceito ou por não precisarem do atendimento oferecido no núcleo de acessibilidade (FANTACINI, 2017).

As ações para viabilizar a permanência dos estudantes foram classificadas como básicas para as solicitações que buscavam meios considerados simples e de fácil organização pela IES, como *softwares* especializados e atendimentos personalizados. As ações consideradas essenciais e de maior complexidade, na maioria dos casos ainda não foi atendida pelo NA e configura um dos grandes desafios de para este núcleo. Dentre elas estão a implementação de Atendimento Educacional Especializado e a criação de programas contínuos de capacitação dos profissionais do âmbito acadêmico (FANTACINI, 2017).

Por fim, a autora relatou a satisfação dos alunos com necessidades especiais com relação à satisfação estrutural, operacional e psicoafetiva. A grande maioria dos estudantes se declarou satisfeito ou parcialmente satisfeito com relação às estruturas

da instituição. É preciso lembrar que se trata de um curso EaD, em que a presença dos alunos não é necessária diariamente. Com relação à satisfação operacional, notou-se que apenas uma pequena minoria encontra-se insatisfeita em contraponto à grande satisfação da maioria, porém não houve elaboração sobre o motivo da insatisfação dessas pessoas. Com relação a satisfação psicoafetiva, foi relatado que ela cresceu com o passar do tempo do estudante na instituição. Isso se deveu ao fato de que o acolhimento promovido pela instituição impactou na percepção de aceitação sócio-acadêmica da PNEE. Esse fator é dado como preponderante para a permanência e o sucesso do aluno em se tornar egresso (FANTACINI, 2017).

A partir do estudo de Fantacini (2017) ficou evidenciada a importância do levantamento da percepção do aluno com necessidades educacionais especiais, uma vez que elas podem nortear os núcleos de acessibilidade no sentido de prover o melhor atendimento para esses alunos. Além disso, notou-se que as ações de acolhimento que proporcionem equiparação de oportunidades e notabilidade são essenciais para a permanência das PCD no ensino superior e, conseqüentemente, para que eles terminem o curso. Portanto, medidas que façam a conscientização para o acolhimento psicossocial desses alunos são muito importantes para a permanência desses alunos.

Dea, Oliveira e Melo (2018) fizeram um trabalho a pedido do Ministério da Educação e Cultura (MEC) com o objetivo de “analisar o perfil dos núcleos de acessibilidade de cinco universidades públicas federais da região Centro-Oeste do Brasil, verificando: condições de trabalho, recursos humanos e materiais, e acessibilidade nas instituições”. Para a realização do trabalho foram enviados questionários com questões objetivas e subjetivas como ferramenta para a coleta de dados diretamente com os coordenadores dos núcleos de acessibilidade das instituições. A autora destacou as altas formações acadêmicas dos cinco coordenadores dos núcleos, sendo quatro doutores e um especialista em educação especial, sendo dois deles pessoas com deficiência, o que lhes proporciona uma sensibilidade e vivência diferenciadas. No entanto, foi verificado que há muita rotatividade nesses cargos, pois normalmente o coordenador é também um docente que acumula suas funções de docência com a coordenação, sem remuneração adicional (DEA; OLIVEIRA; MELO, 2018).

Das cinco universidades estudadas, apenas três possuíam um documento institucional que propõe diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com necessidades educacionais especiais, sendo eles os alunos com deficiência, transtornos globais ou altas habilidades/superdotação. Essa é uma informação importante, já que é requisito para abertura, reconhecimento, credenciamento, recredenciamento e renovação de instituições de ensino superior junto ao MEC. Isso denota que os mecanismos de fiscalização do MEC apresentam alguma falha no seu processo, pois apesar de se tratar de um documento obrigatório para aprovação em diversas instâncias regulatórias, ele não foi apresentado por todas as instituições (DEA; OLIVEIRA; MELO, 2018).

Com relação às barreiras arquitetônicas, reguladas pela norma ABNT NBR 9.050/2004, foi relatado por dois coordenadores que as instalações das suas respectivas IES eram apenas parcialmente acessíveis a todos. Enquanto que os outros três coordenadores declararam que suas instituições estavam com esse quesito em ordem. As autoras ressaltam que as barreiras arquitetônicas são uma das principais queixas dos estudantes com deficiência, pois consideram sua capacidade de ter acesso a todos os ambientes essencial para estabelecerem laços de amizade e se desenvolverem profissionalmente e socialmente (DEA; OLIVEIRA; MELO, 2018).

Outro dado importante trazido por Dea, Oliveira e Melo (2018) é que os núcleos de acessibilidade apresentam seu quadro de funcionários reduzidos e os profissionais não têm formações multidisciplinares, fazendo com que seja difícil cumprir a diversidade de demandas dos diferentes alunos. Ademais, quase todos os núcleos relatam que não têm intérpretes de LIBRAS, guia-intérprete, revisor e transcritor de braille suficientes para as demandas discentes. As autoras citam que a Lei 13.146/2015 expressa a obrigatoriedade dos tradutores e intérpretes de LIBRAS, uma vez que ela é considerada primeira língua para os surdos. No entanto, as universidades apresentam dificuldade na contratação de profissionais especializados devido à falta de disponibilidade de códigos de vaga específicos, ou seja, disponibilidade orçamentária para contratação (DEA; OLIVEIRA; MELO, 2018).

Com relação ao perfil dos alunos atendidos pelos núcleos de acessibilidade das cinco universidades, tem-se que os deficientes visuais e auditivos são predominantes, sendo os alunos com baixa visão os mais incidentes. Dea, Oliveira e Melo destacam que esses alunos muitas vezes não têm conhecimento sobre os seus direitos de

adaptação de conteúdo, materiais pedagógicos e incorporação obrigatória de tecnologias que possam facilitar seu aprendizado. Da mesma forma, os núcleos de acessibilidade não estão devidamente equipados e encontram alguma dificuldade para adaptação necessária para o pleno desenvolvimento desses alunos (DEA; OLIVEIRA; MELO, 2018).

Outro dado importante levantado pelas autoras é que os núcleos de acessibilidade recebem apoio de parcerias com outros centros especializados, o que parece diminuir a dificuldade em suprir as necessidades dos alunos com deficiência. Dentre os centros de apoio listados estão: Serviço de Atendimento Psicossocial dos cursos de Psicologia e Psiquiatria; Departamento de Recursos Humanos; Centro Integrado de Aprendizagem em rede, que fornece apoio à produção de materiais didático-pedagógicos; Centro de Recursos Computacionais para a eliminação de barreiras computacionais; Centro de Gestão do Espaço Físico para eliminação de barreiras arquitetônicas e Sistema de Bibliotecas para a eliminação de barreiras informacionais. Portanto, a formação de parcerias com outros centros é uma medida que parece ser eficaz para garantir o acesso dos alunos aos serviços e materiais especializados necessários (DEA; OLIVEIRA; MELO, 2018).

Diante de todos dados coletados, Dea, Oliveira e Melo (2018) chegaram à conclusão de que a inclusão dos alunos com deficiência está longe do ideal. Esses alunos não recebem apoio suficiente institucional e precisam contar com ajuda de colegas e familiares para conseguirem sobreviver no espaço acadêmico. Uma grande contribuição deste trabalho está na sugestão dos coordenadores de quais medidas podem melhorar essa situação e garantir a eliminação de barreiras nas instituições de ensino superior. Dentre as ações listadas, estão: Ações que implementem na cultura universitária a mentalidade de que a inclusão da PCD na IES não é apenas responsabilidade dos núcleos de acessibilidade e sim de toda comunidade acadêmica; Reforçar políticas públicas e orçamentárias que promovam melhor aparelhamento estrutural, material e de capacitação de pessoal; Promover alterações curriculares para a inclusão da disciplina Educação Especial como obrigatória para todos com a finalidade de sensibilizar a comunidade acadêmica e desmistificar as concepções existentes de forma a eliminar as barreiras atitudinais; e Realizar debates e fóruns de discussão com os alunos com deficiência e os demais alunos para planejar ações de inclusão das PCD no âmbito universitário (DEA; OLIVEIRA; MELO, 2018).

A partir do trabalho de Dea, Oliveira e Melo (2018) foi possível reforçar a percepção de que a falta orçamentária impacta tanto na contratação de profissionais diversos e especializados, como impactam na adaptação das estruturas, de materiais e na produção de atividades extracurriculares para a promoção da inclusão dos alunos com deficiência no ensino superior. Além disso, o orçamento precário é um problema que se repete nos trabalhos lidos e que, portanto, merece bastante destaque. No entanto, a busca por parcerias com outros núcleos de atendimento das próprias instituições de ensino ou de instituições não acadêmicas pode ser um caminho para garantir o acesso dos alunos com deficiência às ferramentas e serviços que podem ajudar na eliminação de diversas barreiras.

Adão e colaboradores (2022) fizeram uma auditoria de acessibilidade do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) e uma investigação da experiência de usuário com discentes da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). O SIGAA é um sistema criado e mantido pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e utilizado por diversas universidades federais do Brasil como plataforma integrada de atividades desenvolvidas por meio eletrônico. A auditoria no SIGAA foi conduzida na forma de testes automáticos e manuais na plataforma, visando averiguar sua acessibilidade para pessoas com diversas deficiências. Além disso, foram entrevistados 21 alunos com deficiências diversas, que são assistidos pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da UFRRJ, pelo método System Usability Scale (SUS) para averiguar a usabilidade do sistema (ADÃO et al., 2022).

O Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico (eMAG) foi utilizado como o norteador da avaliação de adaptação de conteúdos digitais pelo SIGAA. Foram auditadas 12 páginas em relação à seção 3 do eMAG, que dá diretrizes de como os sistemas podem ser desenvolvidos ou melhorados para garantir acessibilidade. Foi percebido que em todas as páginas, as recomendações do eMAG foram descumpridas. Os autores relataram que os testes automatizados e manuais do SIGAA com objetivo de avaliar sua acessibilidade tiveram resultados que classificam o sistema como vermelho, em caso de usabilidade menor do 70 % e como laranja para usabilidade entre 70 e 85 %. Esses resultados são considerados péssimo e ruim, respectivamente (ADÃO et al., 2022).

Com relação à percepção dos usuários, foi utilizado o SUS de escala de 0 a 100 para classificar a satisfação do usuário em relação ao sistema. Apenas três alunos classificaram o sistema como aceitável, ou seja, deram notas maiores que 70. A média da pesquisa SUS foi de 68, o que classifica a usabilidade do SIGAA como péssima. Portanto, os autores concluíram que a usabilidade do SIGAA por pessoas com diversas deficiências é péssima, pois o sistema não segue as recomendações do eMAG, o que resulta em péssimas interações com dispositivos e aplicativos de acessibilidade e, conseqüentemente, inviabilizam a interação do usuário com deficiência com o sistema. Os autores destacam que a inclusão digital está muito relacionada com autonomia e com o prazer que o usuário tem em utilizar os sistemas. Portanto, um sistema que não promove autonomia é insatisfatório e não inclusivo. Os autores finalizam dizendo que elaborar um site minimamente acessível não é particularmente difícil, porém parece haver desconhecimento sobre a causa por parte dos desenvolvedores e *designers* de *softwares* (ADÃO et al., 2022).

A partir do trabalho de Adão e colaboradores (2022) é possível perceber que existem barreiras computacionais para a inclusão das pessoas com deficiência nas universidades. A consequência principal dessa falta de acessibilidade digital é a falta de autonomia do aluno com deficiência no uso das plataformas digitais para o desenvolvimento de atividades durante o curso. Isso limita a experiência e o desenvolvimento destes alunos, impossibilitando sua total inclusão no processo educacional.

O trabalho de Santos e colaboradores (2020) visou identificar a percepção dos acadêmicos, dentre eles alunos, professores e demais funcionários, sobre as barreiras de acessibilidade constantes na Lei 13.146/2015 de uma instituição de ensino superior em Curitiba. Para tanto, foram enviados questionários online para a comunidade acadêmica pertencente à instituição, aos quais se obteve 242 pessoas que se dispuseram a preencher o questionário. Com relação às barreiras urbanísticas, pediu-se para classificar em nível de concordância com a seguinte afirmação: "No meu cotidiano percebo que existem vias e espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo adaptado as Pessoas com Deficiência". Os autores identificaram que 52 % das pessoas concordavam parcialmente com essa afirmação, o que classificaram como alarmante pois metade dos entrevistados não percebem que os espaços estão adaptados às PCD (SANTOS et al., 2020).

Com relação às barreiras arquitetônicas, foi usada a seguinte afirmação: “Os edifícios públicos e privados são adaptados a todos sem exceção”. 69,2 % dos entrevistados responderam que discordam ou discordam parcialmente desta afirmação. Os autores ressaltam que a falta de adaptação arquitetônica das instalações é um desrespeito à legislação vigente. Em referência às barreiras de transporte, foi feita a seguinte afirmação: “O nosso sistema de transporte público atende as especificações de mobilidade”. Foi relatado que 51,7 % das pessoas concordam ou concordam parcialmente com essa afirmação. Os autores atribuem essa maior percepção dos entrevistados a fatores como as leis municipais, fiscalização das companhias de transporte público e dos fabricantes de ônibus serem de origem estrangeira, onde essas adaptações já são cobradas há mais tempo (SANTOS et al., 2020).

Referente às barreiras de comunicação e informação, 64,9 % dos entrevistados discordam ou discordam parcialmente que “as pessoas de um modo geral têm atitudes ou comportamentos que facilitam a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas”. Apesar dos autores não discutirem esse dado de grande importância, percebe-se que os participantes têm consciência de que as PCD encontram muitos obstáculos para o recebimento ou transmissão de informações por meio de pessoas, sistemas e tecnologias da informação, o que, conseqüentemente, impacta na sua percepção de mundo e sua inserção social (SANTOS et al., 2020).

Com relação às barreiras atitudinais, verificou-se que 52,9 % dos participantes da pesquisa discordam ou discordam parcialmente que “as atitudes ou comportamentos das pessoas ajudam na participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades na sociedade”. Os autores chamam atenção para o fato de que essa é a barreira mais difícil de fiscalizar, uma vez que atitude é algo individual e subjetivo. Porém, a partir desses resultados, pode-se concluir que são necessárias medidas de conscientização e educação populacional para a inclusão social das pessoas com deficiência (SANTOS et al., 2020).

Por fim, sobre as barreiras tecnológicas foi dito: “Os aparatos tecnológicos existentes atualmente são pensados nas pessoas com deficiência”. 45,9 % dos participantes concordam ou concordam parcialmente que há inclusão tecnológica uma vez que existem uma grande variedade de *softwares* e aplicativos para essa

finalidade. Os autores concluíram que a questão da inclusão das pessoas com deficiência ainda está longe do ideal. Segundo eles, não faltam leis para regulamentar a inclusão dos PCD, mas sim comprometimento social do Estado e da sociedade com a questão da inclusão (SANTOS et al., 2020).

Levando em consideração a afirmação de Santos *et al.* (2020), percebe-se que a identificação de barreiras de diversas naturezas para a inclusão das pessoas com deficiência é facilmente realizada. Portanto, o que fica em questão é quais as consequências são sofridas por aqueles que não cumprem as regulamentações? Como o Estado pode garantir o cumprimento dos quesitos apresentados na Lei 13.146/2015 e demais regimentos com relação às pessoas com deficiência? Por que essas medidas não são efetivadas?

Existe um número extenso de regulamentações sobre a pessoa com deficiência no ensino superior. Os autores pesquisados se mostram satisfeitos com a abrangência das leis, porém criticam a forma como são implementadas pelas instituições de ensino superior. Portanto, fica implícito que o sistema de fiscalização dessas implementações também precisa melhorar para que as medidas necessárias, notificadas durante os processos avaliativos periódicos, sejam de fato efetivadas.

Segundo os Art. 53 e 54 do Decreto 9.235/2017, a consequência sofrida por uma instituição de ensino superior que obteve conceitos insatisfatórios nos processos periódicos de avaliação é a celebração de um protocolo de compromisso. Neste protocolo de compromisso serão apontados pelo órgão avaliador os quesitos a serem melhorados e será determinado um prazo para o cumprimento desses quesitos com a finalidade de reabilitar a instituição para uma nova avaliação. Vale ressaltar que não foram encontrados trabalhos que visassem avaliar a efetividade da fiscalização de instituições de ensino superior, de forma que seja esclarecido o quanto uma IES, ao ser notificada, consegue evoluir no sentido de cumprir as exigências apontadas.

É preciso lembrar que os processos avaliativos ocorrem a cada 5 anos e que esse também é o tempo médio levado por um aluno para se formar. Portanto, os ciclos avaliativos são concomitantes aos ciclos de renovação total de alunos dentro da universidade, ou seja, após realizada uma avaliação, provavelmente os alunos presentes na universidade ao tempo da próxima avaliação já serão outros. Isso impacta na formação desses alunos, uma vez que se sofrerem com um quesito mal abordado na universidade, muito provavelmente, não terão oportunidade de usufruir

da resolução sugerida pelo órgão regulador. Portanto, observa-se que o espaçamento de tempo entre uma avaliação e outra é longo. O ideal seria que esse acompanhamento pudesse ter períodos mais curtos.

A partir desses estudos, pode-se observar que a educação inclusiva dentro das universidades ainda enfrenta algumas limitações. Nas universidades privadas, existe o problema com relação ao baixo ingresso de deficientes visuais e à permanência dos demais PCD até a conclusão do curso. As medidas de incentivo pelo governo são mais efetivas nas universidades públicas, porém também ainda apresentam muitas falhas, principalmente em decorrência da falta de recursos financeiros. O ingresso e permanência do PCD devem envolver toda a comunidade acadêmica para que o preconceito e a discriminação não sejam motivos de desistência por parte das pessoas com deficiência. A falta de diversificação do público universitário no que tange as pessoas com deficiência promove a manutenção cíclica da estrutura social de preconceito, pois a grande maioria do público universitário permanece sem conviver com a PCD.

Além disso, ficou evidente em todos os trabalhos que há falta orçamentária para implementar todas as adaptações previstas por lei, principalmente nas universidades públicas. Esse tem sido um fator limitante apontado por todos os autores e tem como consequência a falta de investimento em formação continuada dos profissionais atuantes na educação superior e a falta de recursos diversos para eliminar as barreiras encontradas pelas pessoas com deficiência durante a sua estada na universidade.

Outro quesito importante que ficou evidenciado nesta revisão da literatura foi a falta de estrutura dos núcleos de acessibilidade. É importante que os coordenadores dos núcleos sejam profissionais especializados e que possuam incentivos trabalhistas para permanecerem nos seus cargos por um período suficientemente longo para que os trabalhos de continuidade duradoura sejam efetivados. Quanto aos demais profissionais dos núcleos de acessibilidade, é necessário que haja uma variedade grande de especialistas com variadas formações e que sejam incluídos profissionais com deficiência no quadro de profissionais para que se tenha maior condição de identificação dos principais problemas enfrentados pelos alunos com deficiência.

Assim, torna-se cada vez mais importante a real participação do poder público para incentivar as medidas que tornem possíveis o acesso e a permanência das pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior no Brasil. Portanto,

ressalta-se a importância do desenvolvimento de trabalhos de pesquisa quantitativos e qualitativos que façam a correlação entre as medidas de incentivo, a fiscalização pelo poder público e a efetividade das ações implementadas pelas instituições de ensino superior.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo principal fazer um levantamento bibliográfico sobre as ações executadas pelas instituições de ensino superior no Brasil para a aplicação da Lei 13.146/2015 com relação à inclusão de alunos com deficiência. A partir dos dados coletados, visou-se perceber quais são as principais demandas para a plena participação dos alunos com deficiência nas atividades desenvolvidas no ambiente acadêmico. Ademais, objetivou-se relacionar as demandas identificadas na literatura com possíveis omissões das leis que regulamentam as pessoas com deficiência no ensino superior, para assim, identificar o papel do poder público no incentivo, acompanhamento e avaliação da garantia de acesso à educação superior por essas pessoas.

O trabalho foi estruturado de forma que no Capítulo 2 fossem apresentadas a definição legal de pessoa com deficiência e breves contextualizações históricas sobre a pessoa com deficiência na sociedade e no ensino superior. Então, inicialmente, foi apresentada a definição legal de pessoa com deficiência, onde ressalta-se a importância da adoção da definição biopsicossocial. No modelo biopsicossocial são levadas em consideração a condição biológica do indivíduo para que se possa eliminar as barreiras sociais, ambientais e atitudinais que a cercam, a fim de garantir o seu pleno exercício da cidadania. Isso representa um imenso avanço, uma vez que antigamente via-se a deficiência como a principal barreira limitante do exercício pleno das capacidades do indivíduo, enquanto, atualmente, os limitantes são as barreiras sociais, ambientais e atitudinais, que podem ser identificadas e eliminadas.

Com relação ao contexto histórico ficou constatado que o valor social das pessoas ao longo dos períodos escravista, feudalista e capitalista foi pautado no seu status social ou na sua capacidade produtiva. Portanto, até o fim do século XIX, as pessoas com deficiência eram tratadas sempre no sentido da exclusão, seja pelo extermínio ou pela sua marginalização. A mudança de comportamento social está diretamente relacionada ao surgimento da educação especial, quando os primeiros educadores se dispuseram a ensinar as pessoas com deficiência de forma que elas pudessem se inserir na sociedade a partir do trabalho manual.

Com o crescimento dos questionamentos sobre direitos cidadãos, surge a ideia de escola inclusiva, onde os alunos com deficiência, ocupando o mesmo ambiente

que os demais alunos, devem ter o direito de terem retiradas as barreiras que impeçam a sua convivência plena. Da mesma forma, ocorre a evolução da educação no ensino superior. Este ensino, que era privilégio das classes econômicas mais altas, passaram a ser direito de todos, inclusive das pessoas com deficiência, garantido principalmente pela Carta Magna de 1988 e pela Lei 13.146/2015.

Diante do caráter recente do exercício da Lei 13.146/2015, justificou-se a pesquisa sobre como o poder público desenvolve as ações que garantem o acesso e a permanência da pessoa com deficiência em instituições de ensino superior. Por isso, no Capítulo 3 definem-se os marcos legais que regulamentam a pessoa com deficiência no ensino superior, os critérios e mecanismos para a aprovação do funcionamento e renovação do credenciamento de uma instituição de ensino superior no Brasil e uma breve revisão da literatura sobre as lacunas da legislação sobre esse tema.

O funcionamento das instituições de ensino superior depende de atos autorizativos do Ministério da Educação e sua fiscalização ocorre a cada 5 anos, em que é preciso renovar o seu credenciamento por meio do cumprimento de parâmetros estabelecidos pelo SINAES e CONAES. Constatou-se que nas leis que regem as instituições de ensino superior, há ausência de diretrizes que estabeleçam parâmetros claros e definidos em relação à inclusão educacional da pessoa com deficiência. Portanto, as tomadas de decisão em relação às PCD ficam a cargo das próprias instituições. Por isso, o atendimento às pessoas com deficiência não tem o mesmo padrão em todas as instituições. A diversificação no atendimento às PCD deve ser encorajada, principalmente para atender às demandas físicas, psicológicas, sociais e ambientais de cada indivíduo. No entanto, a falta de diretrizes específicas pode ser um problema, pois há instituições de ensino superior que respondem de forma ineficaz ao ingresso e à permanência das pessoas com deficiência nos cursos de nível superior.

Segundo os autores reportados neste trabalho, as leis existentes são mais eficazes para garantir o ingresso, mas não tão eficazes em relação à permanência das PCD nas instituições de ensino superior. A única medida expressa em lei é a criação compulsória de núcleos de acessibilidade nas IES. A questão central da educação especial em nível superior está na criação de condições necessárias para que os alunos tenham o apoio especializado necessitado, de forma que consigam se

apropriar dos conhecimentos científicos e culturais disponíveis nas instituições de ensino superior. Este passa a ser o papel exercido pelos núcleos de acessibilidade.

Dentre os principais obstáculos reportados, destaca-se a falta de formação especializada dos professores, que, apesar de estar assegurada pelo Ins. XI do Art. 28 da Lei 13.146/2015, a formação acadêmica dos professores voltadas para a inclusão é extremamente negligenciada. Outra crítica contundente dos autores com relação a aplicação das legislações é que elas tratam os deficientes como um grupo, sem levar em consideração alguns aspectos da sua heterogeneidade, sendo os deficientes intelectuais, as pessoas com transtorno no espectro autista e as pessoas com altas habilidades/superdotação as mais negligenciadas por lei.

Por fim, no Capítulo 4 foram apresentados os resultados da pesquisa bibliográfica sobre a atuação dos núcleos de acessibilidade em diferentes instituições de ensino superior no Brasil. Constatou-se que os núcleos de acessibilidade exercem atividades diferentes em cada instituição a depender dos alunos com deficiência que estão presentes nela. Porém, em todos os casos, são relatadas dificuldades operacionais, ambientais e sociais, principalmente em função da falta de recursos financeiros para a contratação de pessoal especializado, materiais didáticos adaptados e fazer adaptações estruturais. Também são relatadas barreiras atitudinais dentro da comunidade acadêmica, que é considerada a barreira mais difícil de fiscalizar e resolver, pois a atitude é algo individual e subjetivo.

Dessa forma, percebe-se que a criação de leis para regulamentar a educação das pessoas com deficiência no ensino superior, apesar de essencial, não é suficiente para que a inclusão aconteça. A fiscalização deve ter papel mais atuante para cobrar que as leis sejam de fato cumpridas. Para isso, faz-se necessário que sejam criadas condições reais de aprimoramento estrutural e de capacitação dos profissionais para a promoção da inclusão educacional das pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil.

## REFERÊNCIAS

ADÃO, Caio Marcelo S. et al. Avaliando a acessibilidade do SIGAA e sua experiência de usuário para discentes com deficiência da UFRRJ. In: IHC NA PRÁTICA – SIMPÓSIO BRASILEIRO DE FATORES HUMANOS EM SISTEMAS COMPUTACIONAIS (IHC), 21., 2022, Diamantina. **Anais**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2022. p. 9-16.

ARANHA, Maria Salete. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. **Temas de Psicologia**, v. 2, p. 63–70, 1995.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 9050**: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2004. Disponível em: <  
[https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/nbr\\_%2009050\\_acessibilidade%20-%202004%20-%20acessibilidade\\_a\\_edificacoes\\_mobiliario\\_1259175853.pdf](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/nbr_%2009050_acessibilidade%20-%202004%20-%20acessibilidade_a_edificacoes_mobiliario_1259175853.pdf)>. Acesso em: 29 out. 2022

BARBOSA, Daniela Souza; FIALHO, Lia Machado; MACHADO, Charliton. José. Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional. **Rev. Actual. Investig. Educ.**, v. 18, n. 2, p. 598-618, 2018.

BISOL, Cláudia. Alquaiti. et al. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 147–172, jan./abr. 2010.

BRAGA, Janine de Carvalho F. **Direito à educação da pessoa com deficiência no ensino superior: um estudo da acessibilidade arquitetônica e nas comunicações nas universidades no Ceará**. Orientador: Gustavo Raposo Perreira Feitosa. 2016. 223 f. Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional) - Centro de Ciências Jurídicas, Universidade de Fortaleza, Ceará, 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 19 abr. 2022.

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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 out. 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm)>. Acesso em: 29 out. 2022.

BRASIL. Decreto nº 5.296, 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 promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 03 dez. 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)>. Acesso em: 29 out. 2022.

BRASIL. Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920. institui a Universidade do Rio de Janeiro. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 10 set. 1920. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html>>. Acesso em: 19 abr. 2022.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 15 abr. 1931. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 19 abr. 2022.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm)>. Acesso em: 22 abr. 2022.

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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 29 out. 2022.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em: 29 out. 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 jul. 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm)>. Acesso em: 29 out. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>. Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez 2017. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/D9235.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9235.htm)>. Acesso em: 29 out. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)>. Acesso em: 29 Outubro 2022.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm)>. Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 jul. 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 16 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 dez. 2016. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149-publicacaooriginal-151756-pl.html>>. Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm)>. Acesso em: 19 abr. 2022.

BRASIL. 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. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 11 nov. 2003. Disponível em: <<http://www.prograd.ufu.br/legislacoes/portaria-no-3284-de-7-de-novembro-de-2003-acessibilidade>>. Acesso em: 22 abr 2022.

BUENO, José Geraldo S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993. 152 p.

CAIADO, Kátia Regina. **Aluno com deficiência visual na escola: lembranças e depoimentos**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2014. 160 p.

CANTORANI, José Roberto H. et al. A acessibilidade e a inclusão em uma Instituição Federal de Ensino Superior a partir da lei n. 13.409. **Rev. Bras. Educ.**, v. 25, n. 250016, p. 1–26, 2020.

CARVALHO, Alfredo Roberto de. **Inclusão social e as pessoas com deficiência: uma análise na perspectiva crítica**. Orientador: Paulino José Orso. 2009. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2009.

CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda. **A inserção de pessoas com deficiência em empresas brasileiras: um estudo sobre as relações entre concepções de deficiência, condições de trabalho e qualidade de vida no trabalho**. Orientador: Antônio Luiz Marques. 2007. 315 f. Tese (Doutorado em Administração) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

CRUZ, Cândida Luisa. **Tessitura da inclusão na Universidade Federal de Sergipe: múltiplos olhares**. Orientador: Rita de Cácia Souza. 2016. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão. 2016.

DEA, Vanessa Helena; OLIVEIRA, Ana Flávia T.; MELO, Francisco Ricardo de. Uma

análise do perfil dos núcleos de acessibilidade das universidades públicas federais da região Centro-oeste. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 2, n. 5, p. 96–113, 2018.

FACCI, Marilda Gomes D.; SILVA, Silvia Maria C.; SOUZA, Marilene Proença Rebelo. O acesso ao ensino superior: será que vivemos, realmente, o processo de inclusão? **Psicol. Esc. Educ.**, v. 22, n. Especial, p. 11–13, 2018.

FANTACINI, Renata Andrea Fernandes. **Ações do Núcleo de Acessibilidade na EAD de uma instituição de educação superior privada e a satisfação dos estudantes com deficiência**. Orientador: Maria Amélia Almeida. 2017. 192 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017

FEMINELLA, Ana Paula; LOPES, Laís Figueirêdo. Disposições gerais/da igualdade e da não discriminação e cadastro-inclusão. In: SETUBAL, Joyce Marquezin; FAYAN, Regiane Alves C. (Orgs). **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - comentada**. Campinas: Fundação FEAC, 2016. p. 9–33.

GRIBOSKI, Cláudia Maffini. **Referenciais de acessibilidade na Educação Superior e a avaliação *in loco* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**: Parte 1 – avaliação de cursos de graduação. Brasília: INEP, 2013. 51 p.

GUIMARÃES, Luiza Resende. **A convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e o conceito de capacidade legal**: uma comparação entre os sistemas jurídicos do Brasil e de Portugal. Orientador: Mariana Alves Lara. 2021. 197 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo técnico do censo da educação superior 2020**. Brasília: INEP, 2022. 78 p.

JUAREZ, Yelitza Fernanda. **Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior**: um panorama Brasil-México. Orientador: Leonelo Almeida. 2020. 152 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade, Curitiba. 2020.

MARTINS, Antônio Carlos. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cir. Bras.**, v. 17, n. supl. 3, p. 4–6, 2002.

MIOLLA, Amanda Medici; AMARAL, Sérgio Tibiriçá. A visão histórica do tratamento dado à pessoa com deficiência. **ETIC**, v. 12, n. 12, p. 1–21, 2016.

OLIVEIRA, Grace Kelly A. P. **Inclusão na Educação Superior**: novas tessituras para o campo da docência universitária. Orientador: Theresinha Guimarães Miranda. 2021. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

PACHECO, Kátia Monteiro; ALVES, Vera Lúcia Rodrigues. A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma. **Acta Fisiátrica**, v. 14, n. 4, p. 242–248, 2007.

PEREIRA, Sandra Regina. **Políticas de inclusão e permanência na educação superior**: entre o público e o privado. Orientador: Silvia Maria Pavão. 2017. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2017.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984. 214 p.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 20. ed. São Paulo: Saraiva Jur, 2022. 1116 p.

REIS, Michele Xavier; EUFRÁSIO, Daniela Aparecida; BAZON, Fernanda Vilhena M. A formação do professor para o ensino superior: prática docente com alunos com

deficiência visual. **Educ. Rev.**, v. 26, n. 1, p. 111–130, 2010.

ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do surgimento da Educação Especial. **REI**, v. 5, p. 1–13, 2010.

ROSSETTO, Elisabeth et al. Aspectos históricos da pessoa com deficiência. **Educere et educere**, v. 1, n. 1, p. 103–108, jan/jun 2006.

SANTANNA, Beatriz Gomes; GOMES, Ana Cristina. Revisão da Lei brasileira de inclusão à pessoa com deficiência (Lei N.13146/15) e as falhas na sua aplicação. **Revista de Iniciação Científica e Extensão da Faculdade de Direito de Franca**, v. 4, n. 1, p. 141–158, 2019.

SANTOS, Daniel Ferreira et al. As universidades sustentáveis e o processo de inclusão de PCD: pessoas com deficiência. **Rev. Bras. Planej. Desenv.**, v. 9, n. 3, p. 494–511, set/dez. 2020.

SERRA, Dayse. A educação inclusiva em tempos de judicialização do Estado: o cotidiano das escolas com a Lei Brasileira de Inclusão – nº 13.146/2015. **Polêm!ca**, v. 17, n. 1, p. 27–35, jan-mar, 2017.

SILVA, Flaviane Monteiro **A importância da manufatura para a ontogênese do capitalismo**. Orientador: Diego de Oliveira Souza. 2019. 98 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

SILVA, Otto Marques da. **A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1987. 470 p.

TEIXEIRA, Anísio. A centralização da educação no projeto colonial. In: \_\_\_\_\_. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: FGV, 1989a. p. 61–64.

TEIXEIRA, Anísio. A Universidade de Coimbra, nossa universidade ao tempo da Colônia, não teve sucessora com a Independência. In: \_\_\_\_\_. **Ensino superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: FGV, 1989b. p. 65–69.