

## Inclusão no Ensino Superior: revisão sobre as condições de acessibilidade vivenciadas pelo Público-Alvo da Educação Especial

*Inclusion in Higher Education: review of the accessibility conditions experienced by the Target Audience of Special Education*

*Inclusión en la Educación Superior: revisión de las condiciones de accesibilidad vividas por el Público Alvo de la Educación Especial*

José Tadeu Acuna

Instituto Taquaritinguense de Ensino Superior

tadeuacuna@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3359-6395>

### RESUMO

Desde o final do século XX, o Brasil buscou ratificar os princípios da Educação Inclusiva em suas políticas públicas educacionais, com o intuito de garantir o atendimento das necessidades educacionais de todos os estudantes da Educação Básica e Superior. No entanto, ao comparar o que está previsto nas leis, com o panorama das condições de acessibilidade no Ensino Superior, notam-se contradições, pois o contexto universitário está permeado por diversas barreiras que comprometem a permanência e conclusão dos estudos por parte do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), impactando diretamente sua preparação para a entrada no mercado de trabalho. Neste sentido, o objetivo deste artigo de revisão narrativa foi problematizar as condições de acessibilidade no Ensino Superior, e sinalizar quais aspectos do processo de inclusão educacional devem ser revistos e transformados para que seja possível garantir recursos humanos, físicos e pedagógicos adequados à trajetória acadêmica do PAEE.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Educação Especial. Ensino Superior. Acessibilidade.

### ABSTRACT

Since the end of the twentieth century, Brazil has sought to ratify the principles of Inclusive Education in its educational public policies to guarantee the fulfillment of the educational needs of all students of Basic and Higher Education. However, when comparing what is provided in the laws with the panorama of accessibility conditions in Higher Education, contradictions are noted. The university context is permeated by several barriers that compromise the permanence and conclusion of studies by the students of Target Audience of Special Education, which impact their preparation for entering the labor market. In this sense, the objective of this review article was to problematize the conditions of accessibility in Higher Education and signal which aspects

of the educational inclusion process should be reviewed and transformed. So that it is possible to guarantee human, physical and pedagogical resources adequate to the academic trajectory of these students.

**Keywords:** Inclusive Education. Special Education. Higher Education. Accessibility.

## RESUMEN

Desde fines del siglo XX, Brasil buscó ratificar los principios de la Educación Inclusiva en sus políticas públicas, a fin de garantizar la satisfacción de las necesidades educativas de todos los estudiantes de Educación Básica y Superior. Sin embargo, al comparar lo previsto en las leyes con el panorama de las condiciones de accesibilidad en la Educación Superior, existen contradicciones, ya que el contexto universitario está permeado por varias barreras que comprometen la permanencia y conclusión de estudios por parte de los alumnos Público Alvo de la Educación Especial; impactando directamente en su preparación para ingresar al mercado laboral. En este sentido, el objetivo de este artículo de revisión fue problematizar las condiciones de accesibilidad en la Educación Superior y señalar qué aspectos del proceso de inclusión deben ser revisados y transformados para que sea posible garantizar recursos humanos, físicos y pedagógicos adecuados a la trayectoria académica de estos estudiantes.

**Palabras clave:** Educación Inclusiva. Educación Especial. Educación Superior. Accesibilidad.

## Introdução

Este artigo problematiza as condições de acessibilidade no Ensino Superior brasileiro a partir da análise das políticas públicas em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa de revisão narrativa em Educação (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014), que se propõe a apresentar reflexões sobre o processo de inclusão nas Instituições de Ensino Superior (IES), enfatizou-se o exame dos documentos normativos que regem a estruturação do sistema educacional (BRASIL, 2015a; BRASIL, 2015b). Para esse proposto, foram adotadas algumas referências básicas que abrangem questões relacionadas à Educação Inclusiva (SOARES, 2011; MENDES, 2011; VITALIANO; DALL'ACQUA, 2012; GARCIA, 2016; PLETSCH; LEITE, 2017; ACUNA, 2017; CABRAL, 2017; 2018; ACUNA; LEITE, 2020; CIANTELLI et al., 2021).

Pletsch e Leite (2017) discutem que estudos deste tipo são fundamentais, pois analisam os suportes e barreiras vivenciados pelo Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) e estabelecem um panorama sobre as condições do processo de inclusão educacional em contexto universitário. Além do mais, são gerados indicadores que poderão orientar transformações essenciais, no tocante ao apoio à trajetória acadêmica dessas pessoas.

Neste sentido, o trabalho foi estruturado da seguinte forma: a primeira seção estabelece os pressupostos teóricos filosóficos da Educação Inclusiva e inclusão educacional; a segunda, traça um panorama histórico das publicações das leis, decretos, portarias e resoluções que amparam o processo de inclusão educacional; a terceira, problematiza as condições de acessibilidade no Ensino Superior.

## **Educação inclusiva: pressupostos filosóficos**

A Educação Inclusiva é um conjunto de pressupostos teóricos que orientam práticas sociais e culturais. A partir dela defende-se que todos os estudantes devam aprender no mesmo espaço, amparados por recursos físicos, humanos e pedagógicos adequados as suas particularidades de aprendizagem. Um contexto inclusivo é aquele em que a diversidade é concebida como propulsora de desenvolvimento humano (BRASIL, 2015a).

Segundo Aranha (2002) o conceito de Educação Inclusiva está articulado a um outro conjunto de ideias que estão sintetizadas no Paradigma de Suportes, cuja máxima se sustenta no “princípio da diversidade, no princípio da igualdade e no conceito de inclusão social” (ARANHA, 2002, p. 2). Uma sociedade que se pauta neste paradigma implementa práticas sociais e políticas públicas baseadas no Desenho Universal, entendido como a “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva” (BRASIL, 2015a, p. 29). Ou seja, realiza modificações em suas estruturas a fim de atender tanto as especificidades das pessoas quanto o que é comum a elas.

Por isso, uma cultura edificada sob os princípios do Paradigma de Suportes garante a Acessibilidade, definida como:

Possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015a).

Neste direcionamento, incluir significa garantir a acessibilidade e superar barreiras, sejam elas, urbanísticas, relacionadas às dificuldades de acesso aos espaços

abertos e vias públicas; arquitetônicas, constituídas por interposições que dificultam à entrada e permanência em edifícios, estruturas públicas e privadas; nos transportes; comunicacionais, que circunscrevem ao canal de informação às pessoas abrangendo os sistemas comunicacionais; sociais, que discorrem sobre a participação igualitária no convívio entre os indivíduos; atitudinais, de ordem pessoal, que implicam nas relações interpessoais e decisões que podem comprometer os direitos e bem-estar de outras pessoas; metodológicas e/ou instrucionais, que se referem às práticas pedagógicas, englobando o ato de ensinar, o material didático e conteúdos curriculares (BRASIL, 2015a).

Sasaki (2009) também inclui a acessibilidade programática que diz respeito a ausência de barreiras no campo das políticas públicas, legislações e normas, além da instrumental que está correlacionada à existência de instrumentos, ferramentas e utensílios que devem facilitar a participação das pessoas em sociedade.

No tocante as instituições de ensino, é importante reiterar que a garantia da cultura educacional inclusiva ultrapassa a mera matrícula e convivência dos alunos nestes espaços e reúne diversos recursos e apoios que se articulam entre si, tal como previsto legalmente: “[...] Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica” (BRASIL, 2001, p.40). Por isso, incluir é um:

[...] processo complexo que configura diferentes dimensões: ideológica, sociocultural, política e econômica. Os determinantes relacionais comportam as interações, os sentimentos, significados, as necessidades e ações práticas; já os determinantes materiais e econômicos viabilizam a reestruturação da escola (BRASIL, 2006, p. 14).

Leite e Martins (2012) ao explorar os elementos necessários a serem pensados e implementados no processo de inclusão, especificamente os recursos humanos e metodológicos, esclarecem que é preciso reformular as práticas pedagógicas a partir do investimento na formação inicial e continuada de professores, para que eles possam alcançar esta mudança de paradigma e concepção acerca do diferente, além de serem instrumentalizados para operacionalizarem ações que atendam às necessidades educacionais dos estudantes.

Advoga-se que as escolas e demais instituições de ensino não podem estar a margem dos serviços sociais de apoio ao professor e estudante (ACUNA, 2017). É imprescindível a concretização da política de intersetorialidade, tal como prevista nas normas e decretos que regulam o sistema educacional brasileiro, pois muitas das vezes existem necessidades específicas dos estudantes, por exemplo, atendimento clínico, reabilitação psicossocial, entre outros, que proporcionam o suporte para que estas pessoas possam frequentar escolas e se beneficiar das relações que acontecem por meio do processo pedagógico. Não sendo diferente com os professores, frequentemente estes educadores se deparam com demandas que extrapolam sua própria formação e dificultam o pensar em práticas inclusivas orientadas a seus alunos, tais como, elementos pertinentes ao desenvolvimento humano ou o efeito de uma determinada deficiência sob a capacidade de aprendizagem e comportamento. Para isso, os educadores precisam de respaldo de outros profissionais, tais como os da psicologia e fonoaudiologia (ACUNA, 2017).

A partir da década de 1990, o Brasil buscou elaborar suas políticas públicas educacionais baseado no conteúdo expresso em declarações internacionais pro Educação Inclusiva, a saber: Jomtiem, originada da Conferência Mundial de Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem de 1990; Salamanca, elaborada na Conferência Mundial sobre a Educação Especial em 1994; Foro Consultivo Internacional para a Educação para Todos de Dakar no início do ano 2000 (BRASIL, 2015b). Sendo assim, o Brasil se comprometeu a prover, organizar e implementar recursos humanos, físicos, pedagógicos e serviços a fim de garantir aos estudantes o direito ao acesso, permanência e conclusão dos estudos com qualidade, desde a Educação Básica até a Superior.

Na próxima seção será apresentada a evolução das políticas públicas educacionais inclusivas no Brasil. É oportuno mencionar que optou-se por excluir lei particulares de cada estado e priorizar os documentos oficiais federais.

## **Evolução das políticas públicas educacionais inclusivas**

Com o processo de redemocratização do Brasil houve a promulgação da Constituição Federal de 1988, intitulada de “Constituição Cidadã” (BRASIL, 1988). Ela trouxe à tona a importância da garantia de direitos e deveres dos grupos sociais historicamente marginalizados por condições variadas, sejam biológicas, sociais ou psicológicas, portanto, também abrangendo pessoas com algum tipo de deficiência. No art.

205, a Educação foi definida como um direito de todos e dever do Estado em estabelecer condições para sua efetivação, desde o acesso, permanência até a qualificação para a entrada no trabalho (BRASIL, 1988).

Em 1994, o Ministério da Educação (MEC) mediante a publicação da portaria nº 1793, recomendou incluir elementos que deveriam versar sobre a integração das pessoas com deficiência em seus aspectos Éticos, Políticos e Educacionais nos cursos de Pedagogia, Psicologia e demais licenciaturas. Dois anos mais tarde foi promulgada a Lei nº 9.394, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), a qual abordou a temática Educação Especial em seu capítulo cinco, declarando que ela deveria estar voltada às pessoas com necessidades educacionais especiais e estabelecer critérios para seu atendimento em instituições privadas sem fins lucrativos, sob apoio do Poder Público (BRASIL, 2015b). Em 1999, por meio do decreto nº 3.298, definiu-se a Educação Especial como modalidade transversal, que perpassa todos os níveis e modalidades de ensino, ou seja, desde a Educação Básica até a Superior (BRASIL, 2015b).

Em 2001, foram publicadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Dentre as diversas recomendações destaca-se a imprescindibilidade da formação de professores para a Educação Inclusiva, com o intuito de atender todas às necessidades de aprendizagem das pessoas com algum tipo de deficiência (BRASIL, 2015b). Por fim, foi sugerido que incluir é um movimento que transcende o mero acesso e permanência à escola, é preciso repensar a própria estrutura do sistema educacional a fim de favorecer o desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

No ano de 2002, o MEC divulgou a Portaria nº 2.678, ela dispõe e estabelece diretrizes sobre o uso e a grafia em Braille em todo território nacional. Concomitante aquela portaria mencionada, a Lei nº 10.436, em seu artigo 1º afirma: “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (BRASIL, 2015b). Em 2005, a lei supracitada foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626, que incluiu Libras como disciplina curricular, área de formação de professorado, além de determinar como primeira língua a ser aprendida no ensino regular para estudantes com surdez (BRASIL, 2015b).

A partir de 2003, o governo federal investiu em ações afirmativas destinadas ao Ensino Superior, entendidas como “conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional” (GOMES, 2001). Uma delas foi

a Portaria nº 3.284, ela apresentou quais condições de acessibilidade física, comunicacional, informacional e de recursos pedagógicos que uma IES deve ter para inaugurar cursos de graduação (BRASIL, 2015b). Em 2004, instituiu-se um programa social fomentado pelo poder público, chamado de Programa Universidade para Todos (PROUNI), cujo objetivo era a concessão de bolsas integrais e parciais para pessoas de baixa renda e ou com deficiência (BRASIL, 2015b).

Em 2005, outra ação afirmativa prol inclusão no Ensino Superior foi adotada, o Programa INCLUIR – Acessibilidade na Educação Superior, seu objetivo foi acompanhar e proporcionar suporte para a trajetória das pessoas com deficiência, autismo e altas habilidades/superdotação, exemplo, apoio psicopedagógico e psicossocial a elas e aos seus respectivos professores (BRASIL, 2015b). Destaca-se que estes recursos são disponibilizados às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) com o amparo financeiro do Governo Federal, a partir da criação dos Núcleos de Acessibilidade (NAs), que são espaços inseridos dentro das próprias instituições federais, composto por equipe multidisciplinar da área da Educação e Saúde.

No ano de 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) o qual recomendou a acessibilidade arquitetônica nos prédios escolares, instalação de salas de recursos multifuncionais (SRM) e uma formação específica para o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Este serviço é voltado para as pessoas Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) que são aquelas com deficiências, Transtornos do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação, a ser realizado nas SRM ou instituições que tenham centros especializados para este tipo de atendimento educacional (BRASIL, 2015b).

No mesmo ano foi promulgado o Decreto nº 6.094 que implementou o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, que consiste na “conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, 2015b). Especificamente no art. 2º, em seu item IX, há a breve menção da necessidade de se efetivar os princípios da Educação Inclusiva nas escolas.

O Decreto nº 186 de 2008 aprovou o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova Iorque, em 30 de março de 2007 (BRASIL, 2015b). A partir desta data ocorreu progressivo avanço na produção de políticas públicas voltadas à inclusão educacional, tendo como marco a

promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no ano de 2008. A qual previa serviços de atendimento educacional especializado para a efetivação da Educação Inclusiva.

A Educação Especial consiste em uma modalidade de ensino a qual perpassa os demais níveis, institui o atendimento educacional especializado, oferta seus recursos próprios, além de orientar os estudantes e seus professores sobre como usufruir destas possibilidades, tanto nas classes comuns quanto nas SRM (BRASIL, 2015b). Sua finalidade é a garantia de condições que beneficiem a aprendizagem e desenvolvimento global do PAEE.

A respeito daqueles não considerados como PAEE, mas que tenham algum distúrbio ou transtorno de aprendizagem, tais como estudantes com disgrafia, discalculia, disortografia, dislexia, estes também devem se beneficiar dos serviços, no sentido de que os profissionais especializados da área da Educação Especial devem orientar demais professores e educadores a conduzir o processo pedagógico, tendo em vista à satisfação de suas necessidades educacionais (BRASIL, 2015b).

O Decreto nº 6.571 em seu art. 3º previu que o Ministério da Educação deve prestar suporte econômico para que seja possível viabilizar o atendimento educacional especializado, por meio da estruturação de núcleos de acessibilidade (NAs) nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) (BRASIL, 2015b). Com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi definido que a Educação Especial seria implementada de forma transversal no Ensino Superior, ademais, para a garantia de acesso, permanência e conclusão dos estudos das pessoas consideradas como PAEE foi acordado ser necessário a adaptação da prova do vestibular às necessidades deste público, prorrogação de seu tempo de realização, materiais e salas adequadas. Não sendo diferente ao longo de sua trajetória acadêmica, que deveria contar com suportes, tais como, auxílio financeiro, bolsas de estudo, acessibilidade arquitetônica e desenvolvimento de políticas inclusivas dentro da própria IES (BRASIL, 2008b).

A Resolução nº 4 de outubro de 2009 instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica. Dentre os componentes da Educação Especial encontra-se o AEE, um serviço cujo intuito é de eliminar barreiras que comprometam a participação e aprendizagem do PAEE. Sua função primordial é construir estratégias adaptadas às necessidades educacionais dos estudantes a partir de uma avaliação global das capacidades, limites e potencialidades dos alunos,



sendo função do Estado prover recursos para isso (BRASIL, 2015b). A respeito do local onde é ofertado o AEE:

[...] é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal e Municípios (BRASIL, 2009).

Os estudantes que podem frequentar este atendimento especializado são aqueles com deficiência intelectual, considerados com rebaixamento no Coeficiente de Inteligência que afeta o comportamento adaptativo, interação social e desempenho acadêmico; deficiência auditiva e surdez, que consiste em um comprometimento na audição; com baixa visão e cegueira; surdocegueira; física, que é caracterizada pelo prejuízo das funções motoras; AH/SD, os quais “apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade” (BRASIL, 2008, p.7). E os com Transtorno do Espectro Autista (TEA), também caracterizado como uma deficiência e condição neurológica que afeta a comunicação social e favorece à presença de comportamentos estereotipados e autolesivos.

Em 2010, ocorreu a Conferência Nacional de Educação que contou com vários seguimentos da sociedade, dentre eles o grupo de pessoas com deficiência e seus representantes. As discussões nesta conferência colaboraram para a construção do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite de 2011, cuja máxima é a equiparação de oportunidades viabilizadas pelo incentivo financeiro do Poder Público, para que pessoas enquadradas naquela condição pudessem exercer sua cidadania de forma plena, para tanto, organizaram o plano em 4 eixos principais, a saber: Inclusão Social, Educação, Acessibilidade e Atenção à Saúde (BRASIL, 2015b).

A partir de 2011 foram implementados programas como: Escola Acessível (adequações arquitetônicas na escola); Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (bolsas para formação de estudantes de baixa renda); Caminho da Escola (transporte escolar acessível); Educação Bilíngue (formação de professores para o exercício de LIBRAS); Benefício de Prestação Continuada na escola (apoio financeiro às

peças com deficiência entre 0 a 18 anos para permanecerem na escola); Acessibilidade no Ensino Superior (ampliar o apoio financeiro ao programa anteriormente instituído). Em 2012, o Decreto nº 7.750 regulamentou o Programa Um Computador por Aluno – PROUCA, uma iniciativa do governo federal em parceria com o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), a qual facilitaria a compra de computadores pelas escolas públicas.

O novo Plano Nacional de Educação, sancionado em 2014 e aprovado pela Lei nº 13.005, definiu as bases e objetivos da política educacional brasileira para os próximos 10 anos, tais como, I) eliminação do analfabetismo; II) universalização do atendimento escolar; III) superação das desigualdades educacionais com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV) melhoria da qualidade da educação (BRASIL, 2015b).

No ano de 2015 foi promulgada a Lei 13.146, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu capítulo IV, art. 28, é previsto que o poder público promova, garanta, desenvolva e avalie o:

[...] 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; [...] VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva (BRASIL, 2015a).

No mesmo ano o MEC divulgou a Nota Técnica nº 025 que apresenta as diretrizes para a avaliação dos cursos de graduação presencial e não presencial, e, dentre elas, quatro apontam para o processo de inclusão (BRASIL 2015b). As duas primeiras, mencionadas anteriormente em 2010 e regulamentadas pela nota técnica, previam a oferta da disciplina de LIBRAS e a imprescindibilidade de adequações arquitetônicas para pessoas com mobilidade reduzida. As outras duas versavam, respectivamente, sobre a reorganização do ensino e serviços destinados às pessoas com TEA e a efetivação dos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos na Educação brasileira.

Em 2016, a Lei nº 13.409 determinou cotas para as pessoas com deficiência em cursos técnico de nível médio e superior das IFES, cujo cálculo para a garantia estava em função do número populacional estipulado pelo censo de 2010 (BRASIL, 2016). Por fim,

em 2017, ocorreu a atualização da LDB, no entanto, não houve expressivas alterações no tocante ao atendimento ao PAEE, apenas no capítulo V art. 59, instituiu a obrigatoriedade de um cadastro nacional de estudantes com AH/SD matriculados em todos os níveis de ensino, com o intuito de gerar indicadores que orientassem à instituição de serviços particularidades a eles.

Com a evolução das políticas públicas educacionais que favorecem o processo de inclusão do PAEE, nota-se que gradativamente estas pessoas estão conseguindo ingressar no Ensino Superior, fato identificado pelo aumento da matrícula desse público nas IES. Em 2009, havia 20.530 matriculados em todo Brasil; 19.869 em 2010; 22.455 em 2011; 26.663 em 2012; 29.221 em 2013; 33.475 em 2014; 37.986 em 2015; 35.891 em 2016; 38.272 em 2017 (INEP, 2018). Tal aumento sugere que a inclusão está sendo viabilizada desde a Educação Básica, haja vista que para se alcançar o Ensino Superior é necessário ultrapassar diversas etapas, como o Ensino Fundamental, Médio e o processo do vestibular.

Todavia, coloca-se em xeque esta ideia de que a Educação tem se tornado cada vez mais inclusiva conforme as leis foram sendo promulgadas. Para isso, optou-se por trazer discussões sobre as condições de acessibilidade no Ensino Superior.

## **Condições de acessibilidade no Ensino Superior: a inclusão está sendo efetivada?**

Apesar do constante aumento do número de matrículas das pessoas consideradas como PAEE no Ensino Superior, quando estes dados absolutos são comparados com o total de estudantes matriculados nas IES brasileira em 2017, cujo total era aproximadamente 8.286.663, nota-se que ainda há pequeno índice de pessoas com deficiência cursando a Educação Superior, que corresponde a 0,46%. Embora o documento “Censo da Educação Superior de 2017” não tenha indicado a divisão entre IES públicas e privadas em sua publicação (INEP, 2018), de 2012 a 2013 as universidades particulares concentravam 73,6% das matriculadas de pessoas consideradas PAEE e 26,4% distribuídas nas IFES, estaduais e municipais.

A partir dos dados supracitados é possível notar que ainda é pouco frequente a participação das pessoas consideradas PAEE no Ensino Superior, quando comparada com o total de alunos que não se enquadram nesse grupo (CABRAL, 2018; 2017). Considerando que a maior parte delas estão nas IES particulares, é possível inferir que tal escolha deve-

se ao fato de que as instituições privadas oferecem recursos atrativos para a realização de cursos, tais como bolsas de estudos. Além do mais, grande parte das IES públicas se encontram em centros urbanos, que demandam o deslocamento contínuo da cidade de origem até a da universidade, ou mesmo exigindo a mudança de domicílio. Estes fatores podem ser cruciais na hora da decisão do local em que será cursada a graduação, porque uma pessoa pode precisar permanentemente de apoio para a realização das atividades cotidianas.

É oportuno mencionar que instituições municipais e estaduais de Ensino Superior não receberam verba para a construção dos NAs, apenas as IFES, cabendo aquelas se organizarem de forma a fornecer apoio ao PAEE mediante ao que se tem disponível, por exemplo, clínicas escolas, projetos de extensão e etc. Segundo Pletsch e Leite (2017), Acuna e Leite (2020) e Ciantelli et al (2021) falta a sistematização e a instituição de serviços educacionais especializados voltados ao PAEE nas universidades públicas estaduais e faculdades municipais, além disso, nem todas dispõem de algum tipo de comissão de avaliação das condições de acessibilidade do contexto acadêmico, cujo objetivo é defender e lutar pela permanência e conclusão dos estudos com qualidade deste público.

Mediante a este panorama, sugere-se que o processo de inclusão do PAEE no Ensino Superior está em seu início, as condições de acessibilidade vivenciadas por estas pessoas não garantem total apoio a sua trajetória. São instituídos recursos a sua entrada, por exemplo, prova do vestibular adaptada, maior tempo para a realização do exame, letores etc (ACUNA; LEITE, 2020; CIANTELLI et al., 2021). Porém, quando o PAEE ingressa no contexto acadêmico se depara com barreiras atitudinais, comunicacionais, pedagógicas, físicas e a falta de serviços educacionais especializados (ACUNA; LEITE, 2020). Outro tópico a se destacar, é a precariedade da dinâmica da autodeclaração da condição de deficiência no momento da matrícula, pois isso impacta a identificação desses sujeitos para reconhecer suas demandas e a promoção de estratégias para atendê-las (CABRAL, 2017; 2018).

Este processo de se autodeclarar enfrenta alguns impasses, a começar pela própria falta de informação que os estudantes podem vir a ter sobre sua condição, gerando equívocos e resultando em um falso aumento do número de pessoas com deficiência. Por outro lado, estes sujeitos podem se sentir coagidos, com medo de exposição ou sofrerem com algum tipo de preconceito devido à assunção de uma condição diferente dos demais

colegas (CIANTELLI et al., 2020). Sendo assim, esta questão da declaração do número de matrículas do PAEE precisa ser melhor explorada, analisada e discutida.

Quando pesquisas se propõem a investigar as condições de acessibilidade no Ensino Superior, a partir das perspectivas dos estudantes PAEE, são identificados suportes e barreiras. Garcia (2016) ao examinar relatos de sujeitos com deficiência sobre sua trajetória acadêmica, reconheceu a presença alguns recursos extras para a participação do processo de vestibular, por exemplo, prova adaptada, sala com intérprete, maior tempo e ledor. Ao ingressarem nas IES públicas foram bem recebidos e acolhidos pelos colegas de curso, alguns receberam bolsas de auxílio acadêmico, havia estruturas físicas parcialmente adaptadas, poucas adequações de caráter pedagógico, ausência de NA e comissões de acessibilidade.

Na investigação de Soares (2011) também foi possível encontrar as mesmas barreiras e apoios supracitados na pesquisa de Garcia (2016). Somado a eles, os participantes do estudo relataram que partiu da iniciativa própria buscar apoio para sua permanência na universidade, não foi estabelecido canal de comunicação e informação sobre seus direitos ao ingressarem nos cursos, caso não tivessem contatado a direção, passariam despercebidos no contexto vivido e não teriam auxílio algum. Este é um contexto preocupante, pois muitas vezes os estudantes se sentem retraídos em exigir apoio com medo de receberem algum tipo de preconceito, preferindo se silenciarem.

Os debates das investigações quem tem como foco os docentes de Ensino Superior também convergem com aqueles que analisam as perspectivas do PAEE sobre seu processo de inclusão em contexto acadêmico. Acuna e Leite (2020) ao discutirem sobre as concepções de professores universitários sobre as condições de acessibilidade vivenciadas pelas pessoas com deficiência nas universidades públicas, identificaram que estes profissionais não se sentem preparados para desenvolver práticas inclusivas em sala de aula, dispõem de muitas dificuldades para avaliar as necessidades educacionais dos estudantes, reclamam que não há iniciativas das próprias universidades em desenvolver projetos ou ações afirmativas que os auxilie a compreender e efetivar a inclusão educacional.

Vitaliano e Dall'Acqua (2012), afirmam que as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Pedagogia, cuja publicação atualizada se deu em 2006, pouco explora e operacionaliza orientações para preparar os (as) pedagogos (as) para efetivar a inclusão. O que se pode encontrar nas diretrizes, são sugestões para o desenvolvimento da

consciência sobre diversidade nas escolas, todavia, não específica tal diversidade e sua relação com PAEE. Ademais, as autoras sugerem que estas características se repetem em outras graduações como História, Geografia, Filosofia, Letras, Biologia, Matemática, Química e Física.

As discussões de Campos, Pedroso e Duarte (2013) e Ferreira (2019) convergem com as de Vitaliano e Dall'Acqua (2012), porque sinalizam que cursos de licenciatura não instrumentaliza os professores para o desenvolvimento de práticas inclusivas. Quando examinaram diferentes matrizes curriculares de cursos de Biologia, Química e Psicologia reconheceram escassez de elementos sobre Educação Especial ou Inclusiva a serem ensinados ao longo da formação do futuro professor.

Considerando que temas relacionados à Educação Especial não são explorados em sua totalidade nos cursos de licenciatura, cabe ao estudante ter iniciativa em cursar disciplinas optativas sobre o assunto ou desenvolver trabalhos circunscritos a essa área para se apropriar de elementos que orbitam ao processo educacional do PAEE. Somado a este contexto, era comum a habilitação em Educação Especial na graduação, porém, passadas quase duas décadas reconhece-se que somente as Universidades Federais de Santa Maria (RS) e São Carlos (SP) mantiveram esta opção.

Neste sentido, cabe aos professores recém graduados procurarem formação continuada específica no campo da Educação Especial. Referido aos cursos de mestrado e doutorado, geralmente, a maior parte das horas cursadas é com o desenvolvimento do projeto e elaboração da dissertação ou tese, cuja temática depende da linha de pesquisa do programa de pós-graduação e de quem desenvolve a investigação. Há a disponibilidade de participar de disciplinas optativas sobre processos educacionais, porém, não é a realidade de todos os programas. Por fim, os cursos de especialização, aprimoramento e aperfeiçoamento, enfatizam temas específicos que variam conforme cada curso.

Mendes (2011), Acuna (2017), Acuna e Leite (2020) criticam a formação continuada de professores para atuarem na Educação Especial. Os autores supracitados esclarecem que neste tipo de curso é comum os professores o concluírem com dúvidas e se sentirem despreparados para atender às necessidades de aprendizagem específicas de seus alunos, pois a estratégia aprendida não se aplica ao seu contexto em sala de aula. Por exemplo, alunos com autismo variam quanto aos seus sintomas, dessa forma, é necessário o estudo particular de cada caso para delimitar de estratégias adequadas.

Ao problematizar as condições de acessibilidade no Ensino Superior notam-se desafios de alta complexidade a serem superados, os quais envolvem diferentes dimensões. Para atender as demandas dos estudantes PAEE em contexto acadêmico são necessários suportes especializados, por exemplo, recursos físicos, pedagógicos, serviços inter e multidisciplinares, além de corpo docente preparado.

É oportuno pontuar que as reflexões oriundas da revisão das leis, decretos e notas técnicas contemplou de forma genérica o atual panorama sobre as condições de acessibilidade no Ensino Superior, sendo impreterível outras pesquisas e discussões que ampliem e aprofundem o entendimento sobre o que este artigo se propôs a problematizar. Inclusive, recentemente foram lançados os dados do Censo da Educação Superior relativo ao ano de 2019 (INEP, 2020), os quais merecem análise e devem orientar outras investigações que se debrucem sobre as condições de inclusão neste nível de ensino.

Neste direcionamento, são elencados alguns questionamentos e apontamentos que poderão contribuir com o avanço das discussões iniciadas neste artigo: 1) Qual a qualidade dos serviços ofertados pelos NAs? Especificamente, qual a opinião dos estudantes PAEE e seus professores acerca dos serviços ofertados? 2) É possível encontrar leis, decretos e normativas que sinalizam como deve ser um contexto inclusivo, porém, não indicam como deve ser materializado na prática, muito menos como superar a falta de apoio financeiro e investimento na Educação brasileira. Neste sentido, o que as IES estaduais e municipais tem feito ao PAEE para favorecer sua permanência e conclusão dos estudos com qualidade?

Entende-se que os questionamentos elencados podem ampliar o escopo de análise deste artigo e avançar nas discussões relacionadas à Educação Inclusiva. Portanto, é indispensável a continuação das reflexões propostas.

## Considerações Finais

Embora seja possível constatar a evolução das políticas públicas educacionais pro inclusão do PAEE ao longo de quase 40 anos e o aumento progressivo do número de matrículas no Ensino Superior, as condições de acessibilidades estão aquém das adequadas para atender às demandas daquele público, sendo assim, as leis, diretrizes e normativas estão postas para serem alcançadas, não sendo uma realidade concreta.

A formação inicial dos professores não os instrumentaliza totalmente para o desenvolvimento de práticas inclusivas em sala de aula; a pós-graduação stricto sensu

exigida para a docência no Ensino Superior tem enfoque na pesquisa em uma determinada área do conhecimento, dessa forma, nem todos os programas contemplam questões básicas da Educação Especial, quando há a possibilidade de cursar alguma disciplina, são optativas, não sendo diferente da pós lato sensu.

Comprometendo ainda mais as condições de acessibilidade, os serviços de apoio educacional especializado estão concentrados nas IFES e não nas instituições estaduais ou municipais. Ao longo prazo, esta carência de recursos pode comprometer a preparação do PAEE para a entrada no mercado de trabalho. Inclusive, isso permite questionar como tem se configurado este processo de inserção na dimensão laboral. Talvez as respostas a este questionamento e os demais elaborados ao longo deste artigo possa fornecer outros dados sobre o processo de inclusão educacional em contexto acadêmico.

Por fim, reafirma-se a imprescindibilidade da realização de esforços coletivos para a transformação das condições de acessibilidade no Ensino Superior, no sentido de atender às necessidades educacionais dos estudantes PAEE. Sabe-se que práticas pontuais nas IES não resolverão todos os problemas existentes referentes ao processo de inclusão, entretanto, incentivar discussões em contexto universitário com discentes, docentes e servidores sobre os direitos do PAEE e formas de garanti-los, pode ser uma iniciativa que desencadeie outras ações que favoreçam a trajetória acadêmica desses sujeitos que historicamente sofreram e sofrem com a exclusão social.

## Referências

ACUNA, José Tadeu. **Interface entre Psicologia e Educação Especial em contexto escolar**. Orientadora: Vera Lúcia Messias Fialho Capellini. 189f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). Programa de pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Faculdade de Ciências UNESP, Bauru. 2017.

ACUNA, José Tadeu.; LEITE, Lúcia Pereira. Transtorno do espectro autista no ensino superior: contribuições da psicologia da educação. In: LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro, et al. (Orgs.). **A queixa escolar na perspectiva histórico-cultural: da educação infantil ao ensino superior**. Curitiba, PR: CRV, p. 187-215. 2020.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Formando educadores para a escola inclusiva**. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>. Acesso em: 31 de dez. 2018.



BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 31 de dez. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão**. Brasília: SEESP, p. 14. 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP. 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009. **Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial**. 2009.

\_\_\_\_\_. Decreto 7.750/12. **Regulamenta o Programa Um Computador por Aluno - PROUCA e o Regime Especial de Incentivo a Computadores para Uso Educacional - REICOMP**. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. 2015a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Orientações para a implementação da política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. p. 200. 2015b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192). Acesso em: 10. abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.409. **Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino**. 2016.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 22, n. 3, p. 371-387, 2017.

\_\_\_\_\_. Políticas de ações afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no ensino superior brasileiro. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.26, n.57, p.1-33. 2018.

CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez.; PEDROSO, Cristina Cinto Araújo.; DUARTE, Márcia. Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. **Educação Unisinos**, v. 17, n. 1, p. 40-47. 2013.

CIANTELLI, Ana Paula Camillo. et al. A atuação da psicologia escolar junto ao estudante universitário com transtorno do espectro autista. In: ONOFRE, Eduardo Gomes; MELO, Margareth Maria de; FERNANDEZ, Sandra Meza. (Orgs.). **Construindo diálogos na educação inclusiva: acessibilidade, diversidade e direitos humanos**. 1ed. Campina Grande: Realize, v. 1, p. 34-53. 2021.

FERREIRA, Mírian Carolina Valente. **Psicologia e Deficiência: a formação universitária no Brasil e na Espanha**. Orientadora: Lúcia Leite Pereira. 116f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2019.

GARCIA, Raquel de Araújo Bonfim. **Acessibilidade no ensino superior na perspectiva de alunos: reflexões a partir da teoria histórico-cultural**. Orientadora: Nilza Sanches Tessaro Leonardo. 147f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de pós-graduação em Psicologia. Universidade Estadual de Maringá – UEM, Maringá, 2016.

GOMES, Joaquim Barbosa. A recepção do Instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, 2001.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2017**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>. Acesso em: 31 de dez. 2018.

\_\_\_\_\_. **Censo da Educação Superior 2019**. 2020. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/>. Acesso em 1.jan.2021.

LEITE, Lúcia Pereira.; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. **Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas: respostas às diferenças na escola**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A Formação do professor e a política nacional de educação especial. In: CAIADO, Katia Regina Moreno.; JESUS, Denise Meyrelles de.; BAPTISTA, Claudio Roberto. (Orgs.) **Professores e educação Especial: formação em foco**. Porto alegre: Mediação/CDV/FACITEC. 2011.

PLETSCH, Marcia.; LEITE, Lúcia Pereira. Análise da produção científica sobre a inclusão no Ensino Superior brasileiro. **Educar em Revista**, p. 87-106, 2017.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista diálogo educacional**, v. 14, n. 41, p. 165-189, 2014.

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

SOARES, Ana Cristina Silva. **A inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará: ingresso e permanência na ótica dos alunos, docentes e administradores**. Orientadora: Ana Karina Morais de Lira. 240f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2011.

## Agradecimentos

Agradecimentos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)

**Revisor de línguas e ABNT/APA:** *Maria Carolina Cabestré Gamba Yoshida*

**Submetido em 07/07/2019**

**Aprovado em 30/10/2020**

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)